

**DIE SELFGESKOOLDE HABITUS VAN JEUGDIGES OP 'N
PLATTELANDSE DORP**

Jerome Joorst

Proefskrif ingelewer vir die graad van Doktor in opvoedkunde in die
fakulteit opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch



Supervisor: Prof Aslam Fataar

December 2013

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum:

Handtekening:

OPSOMMING

In 'n post-apartheid Suid-Afrikaanse onderwysopset word leerders se akademiese prestasies oor die algemeen beskou as die maatstaaf van kwaliteit in skole. Die lae akademiese prestasie van veral werkersklas- leerders in die land dra by tot 'n hegemoniese, maar nou en gedekontekstualiseerde siening dat werkersklas-leerders oor die algemeen swak uitslae oplewer omdat daar iets inherent verkeerd is met hul leervermoeëns. Opvoedkundige navorsing in Suid-Afrika sentreer hoofsaaklik rondom onuitgedaagde pedagogiese benaderings wat werkersklas-leerders se leervermoëns as problematies sien.

Wat minder bekend is, is die uitdagings wat werkersklas-leerders op 'n daaglikse basis moet trotseer soos hulle probeer om deur die verskillende leefruimtes van hul ouerhuise, gemeenskappe en skole te navigeer in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies. Hierdie studie eksploreer geselekteerde werkersklas-hoërskoolleerders se navigering en mediëringspraktyke soos hulle omgaan met hul skoling oor die verskillende ruimtes van hul landelike dorp.

Ek asserteer dat hierdie leerders hul aspirasies lewend hou deur hul habitus sodanig te verskuif dat dit hulle aan koers hou deur die skool. Ek argumenteer dat hierdie jeugdiges, deur die maksimalisering van hul leefruimtes en die strategiese ontplooiing van beliggaamde aanpassingspraktyke, 'n selfgeskoolde habitus ontwikkel wat hulle in staat stel om 'n beter toekoms te 'sien' en struktureel-reproduktiewe ruimtes te transendeer.

Om hierdie studente se habitusaanpassing te verken, maak ek in hierdie studie gebruik van Bourdieu se teoretiese lense van veld, kapitaal en habitus om te argumenteer dat die jeugdiges in hierdie studie nie net passiewe ontvangers is van globale invloede en snel-veranderende omgewings nie, maar aktiewe meemakers in die vorming van hul plaaslike realiteite.

Gebaseer op 'n etnografiese studie, eksploreer ek die selfgeskoolde navigeringspraktyke wat hierdie jeugdiges ontplooi om hulle te help om tussen die strukturele reproduktiewe invloede van hul opvoedingsomgewings en hul eie opvoedkundige aspirasies te medieer. Hierdie tesis is gemotiveer deur die posisie dat kwalitatiewe navorsing 'n siening kan bied van die interseksies van snel-

veranderende makro-prosesse en jongmense se mikro-beleefde opvoedkundige dimensionaliteite.

Sleutelwoorde:

Ruimte, veld, kapitaal, habitus, opvoedkundige aspirasies, verbeelding, beligaming, navigering, werkersklas-leerders, selfgeskoolde habitus.

ABSTRACT

In a post apartheid South African educational environment, learners' academic achievement is generally seen as a barometer of the quality of education in schools. The low academic performance of black learners has contributed to an overall, but narrow and decontextualised view, that these learners generally produce poor results because of something inherently wrong with their abilities to learn. Educational research has hitherto focused on unproblematic pedagogical approaches that result in narrow and decontextualized, functionalist views that working class learners' learning is problematic.

What is less known are the challenges that working class learners have to face on a daily basis as they try to navigate deeply constraint lived spaces of their homes, communities and schools in their quest to realise their educational goals. The study explores selected working class high school learners' navigation and mediation practices as they engage with their schooling over different spaces of their rural town.

I assert that these learners have the ability to shift their habitus just enough to enable them to stay on course in their quest for educational achievement and a better future. I argue that, through the optimal utilisation of available resources in their lived spaces and the strategic deployment of embodied adaptive practices, these youth develop a 'self-schooled' habitus that enable them to re-imagine their daily realities and aspire to better futures despite their adverse living conditions.

In order to study these learners' habitus adaptations, I utilise Bourdieu's theoretical lenses of field, capital and habitus to argue that the youth in this study are not mere passive recipients of global influences and changing environments, but active agents in the shaping of their local realities.

Through ethnographic study I explore the self- schooled navigation practices that these youth employ to help them mediate between the structural reproductive influences of their educational environments and their educational aspirations. The thesis is motivated by the position that qualitative research can offer a view of the intersections of fast changing macro-community processes and young people's micro-lived educational dimensionalities.

Keywords:

Space, field, capitals, habitus, educational aspirations, imagination, embodiment, navigation, working class learners, self schooled habitus.

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Hemelse Vader vir krag en genade, want U weet wat U plan met my is;
- prof Aslam Fataar vir sy onbaatsugtige en volgehoue leiding, ondersteuning, motivering en mentorskap om my stem in die akademiese wêreld te vind;
- die opvoeders, leerders en hul ouers vir hul goedwillige deelname aan die studie;
- my vrou, Rene vir liefde, selflose ondersteuning en opoffering. Jy was, en is steeds my pilaar van krag.
- my twee dogters, Laylah en Zea, vir hul liefde en onbaatsugtige opoffering van vader-en dogter-tyd.
- my suster, Nolene Joorst wie haar skoolloopbaan en eie lewensaspirasies opsy moes skuif sodat ek my opvoedkundige ideale kon verwesenlik. Hierdie tesis word opgedra aan jou.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
ERKENNING	vii
INHOUDSOPGAWE	viii
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xiii

HOOFSTUK 1

ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE	1-6
1.1 Inleiding	1
1.2 Agtergrond	1
1.3 Navorsingsvrae	2
1.3.1 Hoofvraag	2
1.3.2 Subvrae	2
1.4 Doel van die studie	3
1.5 Afbakening van die studie	3
1.6 Uitleg van die studie	4
1.7 Samevatting	6

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE	7-28
2.1 Inleiding	7
2.2 Jeug as konsep	8
2.3 Globale jeug agentskap	9
2.4 Jeug in Suid-Afrika	16
2.4.1 Hoe jeug in die post apartheid bestel leef	16
2.4.2 Jeug in landelike kontekste	20
2.4.3 Skool in 'n landelike konteks	23
2.5 Jeugsubjektiwiteite	25
2.6 Samevatting	28

HOOFSTUK 3

TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE 29-74

3.1 Inleiding	29
3.2 Habitus in historiese perspektief	31
3.3 Die konsep van habitus	33
3.4 Die konsep van veld	35
3.5 Die konsep van kapitaal	38
3.5.1 Verskillende vorme van kapitaal	38
3.5.2 Die interaksie tussen veld, habitus en kapitaal	44
3.6 Kritiek teen Bourdieu se werk	47
3.7 Die aanwending van Bourdieu se konsepte	52
3.8 Die aanpassingspraktyke van werkersklas-kindere	62
3.9 Opsomming	74

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE 76-114

4.1 Inleiding	75
4.2 Die plasing van die navorsing in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma	76
4.3 Teoretiese raamwerk	79
4.3.1 Die Interpretatiewe paradigma en konsep van kennis	81
4.3.2 Metodologiese implikasies van die Interpretatiewe paradigma	84
4.3.3 Vrae oor die Interpretatiewe paradigma	86
4.4 Navorsingsontwerp	87
4.4.1 Etnografie	88
4.4.1.1 Kenmerke van etnografie	89
4.4.1.2 Voordele van etnografiese navorsing	91
4.4.1.3 Beperkings in etnografiese navorsing	92
4.4.1.4 Benaderings in etnografie	93
4.5 Dataversamelingsmetodes	95
4.5.1 Dagboek-inskrywings	95
4.5.2 Observasies	96
4.5.2.1 Deelnemer observasies	96
4.5.2.2 Nie-deelnemer observasies	97
4.5.3 Onderhoue	98

4.5.3.1 Die onderhoudskedule	100
4.5.3.2 Die verhouding tussen die navorser en die deelnemer	101
4.5.3.3 Die deelnemers	102
4.5.3.4 Uitvoering van observasies	103
4.5.3.5 Voer van onderhoude	106
4.5.3.6 Vaslegging van data	108
4.6. Data analise-strategie	108
4.7 Etiese aspekte	111
4.7.1 Etiese klaring van die Etiekkomitee	111
4.7.2 Toestemming van die betrokke owerheid	112
4.7.3 Ingeligte inwilliging	112
4.7.4 Vertroulikheid en Anonimiteit	112
4.7.5 Akademiese integriteit	113
4.8 Geldigheid van die navorsing	113
4.9 Samevatting	114

HOOFSTUK 5 115-145

DATA-AANBIEDING: DIE NAVIGERING VAN LEERDERS SE BUIITE-SKOOLO- RUIMTES

5.1 Inleiding	115
5.2 Die ruimtelike konteks van werkersklas-leerders in 'n landelike dorp	116
5.3 Die konstruksie van habitus buite die skool	119
5.4 Die ontwikkeling van 'n selfgeskoolde habitus	129
5.4.1 Die bou van aspirasie	130
5.4.2 Die ontwikkeling van veelruimtelike geletterdhede	136
5.5 Beliggaamde aanpassingspraktyke	138
5.5.1 Aanpassingspraktyke in die huis en gemeenskap	138
5.5.2 Hoe omgegaan word met skoolwerk in verhouding tot aspirasies	140
5.6 Opsomming	145

HOOFSTUK 6 **147-174**

DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

6.1 Inleiding	147
6.2 Die ruimtelike konteks van die skool	147
6.3 Die konstruksie van habitus binne die skool	150
6.4 Die ontwikkeling van selfgeskoolde praktyke	160
6.4.1 Die bou van aspirasies	161
6.4.2 Die ontwikkeling van veelruimtelike geletterdhede	163
6.4.3 Beliggaamde aanpassingspraktyke in die skool	166
6.4.4 Omgaan met skoolwerk in die skool	168
6.5 Opsomming	174

HOOFSTUK 7 **176- 196**

DATA ANALISE EN INTERPRETASIE

7.1 Inleiding	176
7.2 Skoling in 'n landelike konteks	179
7.3 Beliggaamde aanpassingspraktyke	184
7.4 Habitusverskuiwings	188
7.5 Opsomming	196

HOOFSTUK 8 **200-206**

GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTINGS EN AANBEVELINGS

BRONNELYS

Bylae A: Inligtingsbrief aan deelnemende leerders	273
Bylae B: Magtiging van ouer dat kind mag deelneem aan die studie	278
Bylae C: Inwilliging van ouer om deel te neem aan die studie	280
Bylae D: Inwilliging van opvoeder om deel te neem aan die studie	281
Bylae E: Toestemming van onderwysowerhede	283
Bylae F: Etiese Klaring	284
Bylae G: Onderhoudskedule met leerders	285

AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANC	African National Congress
DQA	Department of Quality Assurance
CASE	Community Agency for Social Enquiry
FEDSAS	Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole
GEAR	Strategie vir Groei, Werkverskaffing en Herverdeling
GGBS	Geïntegreerde Gehalte Bestuurstelsel
Gr	Graad
HOP	Program van Heropbou en Ontwikkeling
Natskei	Natuur en Skeikunde
NEPA	National Education Policy Act
SASA	Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement
VCSV	Verenigde Christelike Studentevereniging
VRL	Verteenwoordige Raad van Leerders

Hoofstuk 1

ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE

1.1 Inleiding

Hierdie studie fokus op die habitusvorming van geselekteerde arm leerders in hul landelike konteks. In hierdie hoofstuk bied ek 'n algemene oriëntasie van my studie waarin ek die agtergrond van die studie, navorsingsvrae, doel, afbakening en hoofstukverdeling uiteensit.

1.2 Agtergrond

As 'n landelike inwoner vir meer as 40 jaar, het ek eerstehandse ervaring oor hoe opvoeding in 'n landelike dorp plaasvind. 'n Paar dekades gelede was Suid-Afrikaners se sosiale denkbildigheid oor watter opvoedingsmoontlikhede vir hulle beskikbaar was in die land, hoofsaaklik informeer deur ras. Nou is daar 'n globale sosiale denkbildigheid aan die werk in alle ruimtes in Suid-Afrika wat mense se verstaan van hul opvoedingsmoontlikhede organiseer en her-organiseer volgens toeganklikheid tot skole al dan nie.

As 'n opvoeder in verskeie landelike werkersklas-skole vir bykans twintig jaar, het ek eiesoortige ervarings van werkersklas-leerders se skolastiese praktyke, werkersklas-gemeenskappe en werkersklas-skole. Ek het in my skoolloopbaan verskeie kurrikulum-veranderings meegemaak en gesien watter effek dit op opvoeders sowel as kinders en gemeenskappe gehad het. My algemene indrukke van die huidige skoolstelsel is dat opvoeders, onder druk van performatiwiteit, prestasie-meting, managerialisme en die implementering van nog 'n veranderde kurrikulumstelsel, al hoe minder tyd het om werk in diepte met leerders te behandel; minder ruimte het om leerders se individuele kennis-en leervorme te akkomodeer en leerders toenemend begin assimileer onder een-dimensionele rigiedhede. Ten spyte van die intensie van die Suid-Afrikaanse onderwysowerhede om ongelykhede in die skoolstelsel aan te spreek, wil vir my voorkom asof meer gegoede leerders beter vaar en langer in die skool aanbly as hul werkersklas-eweknieë. Maar daar is ook enkele gevalle waar arm kinders, ten spyte van diep beperkende strukturende kondisies, veerkragtigheid toon en dit regkry om aan koers te bly deur die skool.

Dit het my laat wonder of die mate van sukses of mislukking in die skool reeds determineer word deur familie-agtergrond of die kwaliteit van skoling wat kinders ontvang en tot watter mate hierdie kinders se navigeringspraktyke daartoe bydra om hulle aan koers te hou deur die skool. Met ander woorde, ek was geïnteresseerd in die soort wisselwerking wat daar bestaan tussen hierdie kinders se agentskap en ruimtelike-sosiale strukture en hoe dit hul wordingsmoontlikhede beïnvloed.

My eie subjektiwiteit is gesetel in die feit dat ek grootgeword –en skoolgegaan het in 'n landelike werkersklas-woonbuurt en skool gedurende die tydperk van apartheid. In hierdie ruimtes het ek bepaalde ontberings, as gevolg van ras (Kleurling¹) en klas (werkersklas) ervaar. Hierdie strukturele werklikhede het 'n bepaalde invloed op my eie opvoedkundige aspirasies en navigeringspraktyke gehad.

Hierdie studie komplementeer en brei uit op vorige navorsing oor jeugsubjektiwiteitsvorming in verskillende Suid-Afrikaanse kontekste wat byvoorbeeld gedoen was deur, onder andere, Dolby (2001), Vandeyar (2007), Soudien (2007), Bray *et al.* (2010), Swartz (2009) en Fataar (2009, 2010, 2011, 2012). Daar bestaan egter min konseptualisering oor hoe arm *landelike* kinders self hul opvoeding beskou en ervaar. Dit veroorsaak, volgens Spillane *et al.* (2004:4), *blindekolle*, met ander woorde, areas wat oorgesien is in die navorsing. Die fokus van my studie lê in hierdie blindekol omdat dit fokus op hoe arm, landelike kinders in hul ruimtelike en sosiale wêreld leef; tot watter mate hulle lewenskanse gevorm word deur die ruimtelike en sosiale omstandighede waarin hulle grootword en watter soort praktyke hulle gebruik om vir hulself lewensvatbare toekomsweë uit te grawe. Jeugdige werkersklas- leerders se vorming van bepaalde disposisies in antwoord op die uitdagings in die verskillende ruimtes van hul landelike dorp word ondersoek in

¹ In hierdie tesis word raskategorieë gebruik as 'n noodwendige ongemaklikheid. Ek glo nie dat raskategorieë enige essensiële waarde het nie. Ras is 'n sosiale konstruksie met 'n politieke en uitsluitings-geskiedenis in ons land waarmee ek myself nie kan assosieer nie. Dit word egter ongelukkig steeds gebruik om na beskrywende aspekte van menswees te verwys. Die regering gebruik dit steeds om veral te verstaan hoe om ons geskiedenis van ras aan te spreek en veral gemik om agtergeblewendheid aan te spreek en te elimineer. Ek gebruik dus ongelukkig 'ras' en ook kultuurgroep benamings in hierdie tesis om die beskrywende karakter van die jeugdige uit te lig. Ek bly gekant teen die idêe dat kategorieë soos hierdie enige essensiële waarde het wat mense binne eng kategorieë inhou. Ek ondersteun die idêe dat identiteit vloeibaar, multi-dimensioneel en aanpasbaar is, en in die geval van my studie, is dit 'plaaslike ruimtelike meemaking' wat veral in so 'n aanpasbaarheid belangrik is.

verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies. Ek het hierdie idees, ervarings en kwellinge in navorsingsvrae verwoord en in die meegaande afdeling uitgestipuleer.

1.3 Navorsingsvrae

1.3.1 Hoofvraag

Hoe vorm arm, landelike leerders 'n 'selfgeskoolde habitus' in die ontvouende ruimtes van hul plattelandse dorp?

1.3.2 Subvrae

- Hoe beleef, beskou en beliggaam werkersklas-leerders hul opvoeding oor verskillende ruimtes binne-en buite die skool?
- Wat is die aard van aanpassings wat leerders maak ten einde op koers te bly in die nastrewing van hul lewensideale?
- Hoe beïnvloed 'n selfgeskoolde habitus landelike leerders se wording of mobiliteit?

Landelike jeugdiges se leefruimtes speel 'n besondere rol in hul vorming en hoe hulle hul skolingsproses benader. In hul strewe na opvoedkundige aspirasies, beweeg hulle deur verskeie ruimtes soos hul ouerhuise, gemeenskappe en skool. Hierdie jeugdiges se nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies, in verhouding tot die meemaking van hul leefruimtes, het 'n bepaalde invloed op hul leerpraktyke. Hierdie studie is 'n poging om die ruimtelike navigeringspraktyke van vyf, landelik-gebaseerde, graad 11-leerders te verken, vertolk en te verstaan.

1.4 Doel van die studie

Die doel van my navorsing is om te verstaan hoe strukturele prosesse en invloede, oor verskillende ruimtes binne - en buite die skool, arm, landelike leerders se leernavigeringstrategieë beïnvloed. Ek wil uitvind hoe arm, landelike jeugdiges sinmaak van- en beliggaamde aanpassings maak ten einde die strukturende invloede in hul opvoedingsterreine te medieer. Hierdie kinders se belewing van opvoeding word dus ondersoek in verhouding tot vormende invloede of prosesse in die breër samelewing wat hul omgaan met hul opvoedingsproses beïnvloed. Die tesis is gemotiveer deur die posisie dat kwalitatiewe navorsing 'n siening kan bied

van die interseksies van snel-veranderende makro-gemeenskapsprosesse en hul mikro-beleefde dimensionaliteite soos dit betrekking het op kinders se opvoedingsgebaseerde ervarings en praktyke.

1.5 Afbakening van hierdie studie

Die fokus van hierdie navorsingsvraag is die wyse waarop arm, landelike leerders 'n 'selfgeskoolde habitus' ontwikkel in die ontvouende ruimtes van hul landelike dorp aan die weskus van Suid-Afrika. Alhoewel daarna verwys word, fokus die studie nie primêr op die kognitiewe leerprosesse van leerders nie. Dit is ook nie 'n studie wat suiwer fokus op veerkragtigheid nie. Dit gaan hier meer oor hoe die sosiaal-ruimtelike realiteite van vyf werkersklas-leerders bydrae tot die vorming van hul leerdisposisies. Dit is hoe hulle hul leersosialiteite medieër en konstrueer wat hulle in staat stel om vorentoe momentum te verkry in die skool. Dit is 'n konstruksie van elemente wat gebaseer is op hierdie kinders se plasing in terme van strukturele kondisies en die soort transaksies en navigasies wat hulle oor verskillende ruimtes maak in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies. Die konseptuele fokus van die studie is dus op die agentskap waaruit sommige werkersklas-kindern put om in struktureel-hostiele opvoedingsterreine te oorleef.

My navorsing word op 'n bepaalde wyse gestruktureer as gevolg van die gebruik van 'n kwalitatief-vertolkende metodologiese raamwerk, die keuse van etnografie as navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord asook die interpretatiewe teorie as navorsingsparadigma. Vanuit 'n konseptuele oogpunt was dit vir my belangrik om, deur middel van etnografiese interaksie, die verskillende dinamika wat uitgespeel het in die leefruimtes van die deelnemers te probeer vas vang en krities te analiseer ten einde tot 'n verstaan te kom van hoe hulle leef en leer.

1.6 Uitleg van die studie

Die studie word in agt hoofstukke aangebied. Hoofstuk 1 bied 'n beknopte oorsig van – en rasionaal vir die studie. Die hoofvraag asook tersaaklike subvrae wat die studie sal rig, word hier uitgestipuleer. Die literatuurstudie word in hoofstuk 2 vervat. Hierin word internasionale en nasionale literatuur saamgevat ten einde die studie verder toe te lig. Die fokus is hier op die ruimtelike mobiliteite van arm, landelike

jeugdiges en hoe hulle 'n selfgeskoolde habitus vestig soos hulle beweeg vanuit hul werkersklas- huislike omgewings tot in 'n skool wat middelklas-waardes voorhou. Die literatuurstudie bied die fondasie om die studie in teoretiese perspektief te plaas.

Hoofstuk 3 bied 'n konseptuele raamwerk waarteen arm, landelike leerders se navigerings-en wordingspraktyke ondersoek word. Pierre Bourdieu (1990) se reproduksie-teorie dien as oorkoepelende teoretiese raamwerk waarmee ek werkersklas-leerders se praktyke konseptueel verklaar. Hierdie hoofstuk bied 'n konseptuele verstaan van hoe werkersklas-jeugdiges die invloed van makro-dimensionele invloede, plaaslik medieer deur verskeie refleksiewe belligamingspraktyke en hoe dit hulle help om op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies. Selfgeskoolde habitus word voorgehou as 'n konsep om die minimale verskuiwing in die habitus van werkersklas-leerders vas te vang. 'n Selfgeskoolde habitus dien as die organiserende hulpmiddel wat werkersklas-leerders gebruik om hulle aan koers te hou binne reproduktiewe strukturele opvoedingskonteste waar hulle nie veronderstel is om suksesvol te wees nie.

In hoofstuk 4 word 'n metodologiese begronding gebied vir my ondersoek na werkersklas-jeugdiges se *selfgeskoolde habitus* op 'n plattelandse dorp. Die hoofstuk bied 'n motivering vir die gebruik van 'n kwalitatiewe paradigma asook die uiteenlopende dataversamelings-en analiseringsmetodes wat gebruik was om die navorsingsvraag te beantwoord. Motivering word gebied vir die etnografiese werkswyse wat gevolg was in hierdie studie, etiese aspekte wat daarmee gepaard gegaan het asook maatreëls wat getref was om die geldigheid van die studie te verseker.

Hoofstukke 5 en 6 bied 'n voorlegging van data oor die deelnemers se beleving, beskouing en beligaming van hul opvoeding oor verskillende ruimtes binne-en buite die skool. In hoofstuk 5 word gefokus op landelike jeugdiges se unieke meemaking van hul leefruimtes buite die skool ten einde 'n meer volledige begrip te kan bied van hoe hul konseptualisering beïnvloed word. Hierdie leerders se beliggaamde ervarings buite die skool word saam met hulle na die skool gedra waar dit hul interaksie met die formele skolingsproses op bepaalde wyses beïnvloed. Hoofstuk 6 fokus op die deelnemers se navigeringspraktyke binne die skool, met ander woorde

hul meemaking van skoling in die geïnstansionaliseerde vorm. In beide hoofstukke fokus die data op die ruimtelike en sosiale invloede wat impakkeer op werkersklasleerders se leernavigeringstrategieë. Die twee hoofstukke saam, bied 'n omvattende beeld van die deelnemers se beliggaamde aanpassingspraktyke in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasionele doelwitte.

In hoofstuk 7 word 'n analisering, interpretasie en bespreking van die data aan die hand van die navorsingsvrae aangebied. Die praktyke van die deelnemers word analiseer en bespreek in verhouding tot die teoretiese lense wat die studie informeer. Op hierdie wyse word 'n konseptuele verklaring gebied van hoe arm leerders in die ontvouende ruimtes van hul landelike konteks hul skolingsprosesse beskou, beleef en beliggaam.

Ten slotte bevat hoofstuk 8 'n samevatting en gevolgtrekkings van die hoofnavorsingsbevindings ten einde antwoorde te verskaf op die hoofnavorsingsvraag en subvrae. 'n Oorsig word gebied van hoe elke hoofstuk benader is en aanbevelings word gemaak vir verdere navorsing.

Alhoewel die veralgemeenbaarheid van die navorsing beperk is, is dit steeds waardevol omdat dit 'n konseptuele argument bevorder wat poog om werkersklasleerders se huidige posisionering in struktureel-reproduktiewe terreine, tot akademiese bewussyn te bring. Etnografiese navorsing help om by te dra tot die konseptuele ontbloting van skoolpraktyke wat nie werkersklaskinders se interaksie met opvoeding verstaan nie. My studie is 'n poging om 'n tipe taal van verandering daar te stel wat dit vir onderwysers en skole moontlik sal maak om pedagogies regeverdig om te gaan met kinders ten einde hul interaksie met opvoeding positief te bemiddel.

1.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk word 'n algemene oriëntasie van my studie aangebied. Die agtergrond van die studie, die navorsingsvrae, die doel van die studie, die afbakening van die studie en die hoofstukuitleg word duidelik uiteengesit. In die volgende hoofstuk word literatuur aangebied wat relevant is tot die studie

HOOFSTUK 2 LITERATUUR OORSIG

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk verskaf 'n literatuur oorsig om die navigerings-en wordingspraktyke van arm landelike leerders in die ontvouende leefruimtes van 'n landelike dorp, tot akademiese bewussyn te bring. Die fokus hier is op die ruimtelike mobiliteite van arm, landelike jeugdiges en hoe hulle 'n selfgeskoolde habitus vestig soos hulle beweeg vanuit hul huislike omgewings tot in 'n middelklas skool.

Ek benader en organiseer die hoofstuk tematies. Die eerste deel van die hoofstuk sluit in literatuur wat fokus op die konseptualisering van jeug. Die tweede deel van hierdie hoofstuk verken jeugdige agentskap in die wêreld. Ek fokus slegs op internasionale en nasionale literatuur wat relevant is tot my navorsingsvraag.

Die derde deel van hierdie hoofstuk fokus op jeugdigheid in Suid-Afrika. In hierdie deel word die ervarings van jeugdiges in veranderende kontekste in oënskou geneem. Armoede, landelikheid en skoling word spesifiek onder die loep geplaas ten einde die leser 'n agtergrond te bied van die sosio-maatskaplik- en ruimtelike kondisies waarin arm, landelike leerders vir hulself 'n lewe moet uitgrawe.

Die laaste deel van die hoofstuk beskryf die literatuur wat die kwessie van jeugsubjektiwiteite in 'n veranderende Suid-Afrikaanse milieu omsirkel. Na 'n bespreking van raakpunte met my studie asook bepaalde leemtes uit die literatuur, word my fokus (met ander woorde, die gaping in die literatuur) bekendgestel.

In 'n post-apartheid Suid-Afrikaanse opvoedingsmilieu word die jaarlikse matriek-uitslae oor die algemeen gebruik as barometer van kwaliteit opvoeding in skole. Die oorheersende sienswyse, alhoewel gedekontekstualiseerd, is dat landelike skole wat in werkersklas-gemeenskappe geleë is, oor die algemeen disfunksioneel is en swak uitslae produseer. Wat egter minder bekend is en min gevier word in Suid-Afrika (as dit nie vir politiese redes is nie), is die sosiale konstruksies en aanpassings wat arm, landelike jeugdiges maak ten einde suksesvol tussen huis-,gemeenskap-en skoolruimtes te kan navigeer. Ek bevorder die siening dat arm landelike leerders se navigasies en aanpassings direk gekoppel is aan die ruimtes en sosiale omstandighede waarin hulle leef. Jeugdigheid as konsep, en die ambivilansies wat

huidiglik daar rondom bestaan, is 'n goeie vertrekpunt om jeugdiges se navigerings- en wordingspraktyke te verstaan.

2.2 Jeug as konsep

Resente literatuur, toon 'n groterwordende vervaging tussen die grenslyne van jongmens en volwassenheid (sien Reynolds, 1990; Reisman, 1992; Gibbs, 1994; Honwana, 1998). Selfs die begrip, jeug (dige) bring ambivilansies mee wat informeer word deur die invloed van diverse ruimtelike-, kulturele-, instansionele-, politieke- en tydsfaktore. Hansen (2008:12) argumenteer dat “definitions of youth tend to be contextual and shifting”. Hy voer aan dat die biologiese ouderdom van jeugdiges gevorm word deur “the cultural politics of the times in which, and the place where, such youth live, as well as who defines such youth” (p.12). Die behoefte om 'n globale standaard van kinderbeskerming daar te stel, het gelei tot die universalisasie van 'n spesifieke definisie van kindwees. Verskillende internasionale ooreenkomste definieer 'n kind as onder die ouderdom van 18 jaar (UN Geneva Conventions; UN Convention on the Rights of the Child; The African Charter of Rights of the Child) (De Boeck & Honwana, 2005:3).

Volgens die Oxford Concise Dictionary (2000:1252) dui die begrip, jeug (dige), op die tydvak tussen kindwees en volwassenheid aan as jeug. 'n Globale definisie van jeug op grond van ouderdom blyk ontwykend te wees. Die Verenigde Nasies beskou enige persoon tussen die ouderdomme van 15 en 24 jaar as 'n jeugdige (United Nations Division for Social Policy and Development, 2000). Die Tasmaniaanse regering gebruik die term, jeug om te verwys na persone tussen die ouderdomme van 20 en 25 (United Nations Division for Social Policy and Development, 2000). Die Suid-Afrikaanse Nasionale Jeug Kommisie Wet No. 19 van 1996 definieer weer 'n jeugdige as 'n persoon tussen die ouderdom van 14 en 35 jaar ten einde 'n groot groep jongmense wie vanweë vernalating gedurende apartheid, die sogenaamde verlore generasie, (National Youth Commission, 1997) te ondervang.

Dit is dus duidelik dat jeugdigheid verskillende betekenisse in verskillende kontekste aanneem. Hierdie nuanserings in die verstaan van jeugdigheid kan vir hulle voordelig wees (byvoorbeeld generasie x in Suid-Afrika wat ekonomies baatvind by bepaalde politieke oorwegings) maar dit kan ook nadelig wees omdat hulle vanweë hul jeugdigheid op bepaalde wyses uitgebuit word. Maar, binne hierdie begrensinge,

vind jeugdiges tog agentskap. Die volgende paragrawe bied 'n bespreking van voorbeelde van jeugdige agentskap.

2.3 Globale jeug agentskap

Die idee dat 'jongmense agentskap het' (Durham, 2008; Katz, 2004), het 'n tipe mantra begin word in sosiale wetenskappe. Ons is dus nou al wel bekend met stories van jeugdiges wie agentskap vertoon en vindingrykheid toon te midde van dikwels moeilike omstandighede. Groot spronge is gemaak in die navorsing van die verskillende wyses waarop gemarginaliseerde bevolkings, insluitende jeugdiges, hul doelwitte najaag (Coe & Jordhus-Lier, 2010; Katz, 2004; Shakya en Rankin, 2008). Uit hierdie poel van navorsing kan drie analitiese punte oor agentskap gereduseer word. Eerstens, dat navorsers agentskap begin beskou het as in verhouding tot veelvuldige strukture van dominansie eerder as in verhouding tot 'n enkele vorm van onderdrukking, byvoorbeeld as slegs in verhouding tot kapitalisme. Jeugdige agentskap kan slegs begryp word deur te verstaan hoe jeugdiges veelvuldige, intersekterende strukture van mag (byvoorbeeld neoliberale ekonomiese verandering, regeringsmag en globale hierargieë van opvoedkundige kapitaal) verstaan (sien Katz, 2004).

Tweedens het navorsers bewys dat die aard van agentskap en jeugdiges se kapasiteit om positief te reageer te midde van hul omliggende strukture grootliks verskil oor ruimte en tyd. Ek wil, soos Lloyd (2005), die ruimtelike variasies in die kwaliteit van opvoeding, vlakke van familie ondersteuning en werksgeleenthede beskikbaar vir jongmense en hul gevolglike kapasiteit vir effektiewe agentskap, onder heersende globale tendense, benadruk. Navorsers het ook getoon dat strukture in spesifieke plekke nie dieselfde gelyke invloede op mense oor tyd het nie (Jeffrey, 2011:2). Strukture skuif nie net in hul aard en intensiteit met verloop van tyd nie, maar hulle word ook min of meer treffend in besondere oomblikke in mense se lewens (Jeffrey, 2010a; Johnson-Hanks, 2002). Onlangse navorsing oor jongmense in geografie en verwante dissiplines suggereer dikwels dat hulle groot uitdagings in die gesig staar en dan agentskap 'ontdek' of 'uitvoer' (Jeffrey, 2011:2).

'n Derde inisiatief in die bestudering van jeugdiges fokus op die reflektering van wat duidelik, interessant is oor jongmense se agentskap, relatief, tot die agentskap van ouer volwassenes. Om hierdie kwessie aan te spreek, moet 'n mens noodwendig

raak aan 'n paradoks in globalisasie. Aan die een kant, die aftakeling van die welsynstaat in talle lande; die herstrukturering van families en die uitbreiding van die markstelsel- ekonomiese maatreëls wat die agentskap van jongmense op verskillende wyses kortwiek. Aan die ander kant word jongmense toenemend betrokke in 'n reeks van uiteenlopende-, en soms kompleks-gekoppelde vorms van aksies. Karl Mannheim (1972 [1936]: 108-109) het argumenteer dat "each generation experiences a fresh contact with their social and natural environment". Hy het ook jongmense se "proclivity for state-of-the-art cultural and social practices" (p.108-109) beklemtoon. Maar, voer Jeffrey aan, selfs Mannheim sal verstom wees deur die intensiteit van jong mense se kontemporêre aannames van die skepping splinternuwe jeugkulture (byvoorbeeld Cole & Durham, 2006; Lukose, 2005) tot nuwe tipes ekonomiese aktiwiteite en "hustle" (byvoorbeeld Mains, 2007; Roitman, 2004 in Jeffrey, 2011:2) tot innoverende, verskillende politieke mobilisasies (sien De Boeck & Honwana 2005). Een van die onomkeerbare gevolge van hierdie nuuskierige kombinasie van jongmense se subordinasie en assertering is dat mense in hul tiener-en twintiger-jare obsessief begin word het binne die populêre media as "heroes and zeroes, innocent and guilty-the problem and the panacea" (Alexander, 2009 in Jeffrey, 2011:3).

Vindingrykheid onder jongmense is 'n algemene onderwerp onder onlangse antropologiese studies. In sy studie oor die magsverhoudings onder Engelse werkersklas-seuns, wys Paul Willis (1977) hoe die 'lads', deur hul verwerping van middelklas-idees wat akademiese sukses bo getrouheid aan werkersklas-identiteite voorhou (modernisasie), uiteindelik hul eie voortgesette onderdanigheid bewerkstellig. Vir Willis, is jongmense altyd die eerste mense om die impak van tegniese en ekonomiese modernisasie wat deur kapitalistiese gemeenskappe sweep, te ervaar. Jongmense, voer hy aan, reageer hierop in chaotiese en ongegeorganiseerde wyses, maar tot die beste van hul vermoëns en met betrekking tot die eintlike moontlikhede van hul lewens soos hulle dit sien, lewe en beliggaam (Willis, 1977:461). Willis waarsku dat die verskillende golwe (1st, 2nd en 3rd) van modernisasie nie isolasie van mekaar gesien moet word nie (p.462). Hiermee bedoel hy dat die invloede van modernisasie op mense, skole, gemeenskap (leerders) maar ook hoe hulle daarop reageer, in ag geneem moet word. Die jeugdiges in die 3de golf van sy studie, byvoorbeeld, vind betekenis en identiteite wat nooit bedoel was

deur modernisasie nie en verander hulle nosie van passiewe verbruikers tot aktiewe meemakers. Hulle akkultureer (die proses en aktiwiteite waarin mense aktiewelik en kreatiewelik die voorwerpe en simbole rondom hulle opneem en vir hulself betekenisvol maak in verskillende situasies, (Pharos, 2010:46)) die materiaal van die kommoditeitskultuur as 'n kwessie van lewe en dood vanwee die kwynende invloed van oorerfde kulturele bronne.

Willis (2000:471) verduidelik dat hierdie gee van hulself reflekteer jongmense se begeerte om nie net sosiale of materiële ruimtes wat regeer word deur ander op te neem nie, maar ook om kultureel betekenisvol te wees. Tekenend aan Willis se studie is die feit dat skole dikwels die sentrale gebied is waar die kontraste en spannende invloede van modernisasie uitspeel. Die werkersklas-kindere in sy studie is nie net daarin in staat om die skool se individualistiese en meritokratiese ideologie uit te daag nie, maar ook om die skool se praktiese onvermoë om leerders voor te berei vir die arbeidsmark, bloot te lê. Willis se jongmense (soos die jeugdige in hierdie studie) neem deel aan bepaalde selfvormingspraktyke op grond van uitdrukking eerder as om gevorm te word deur outomatiese toegeskryfde waardes. Jongmense se vindingrykheid neem verskillende vorms aan. McDowell (2003) argumenteer byvoorbeeld dat jongmense in die noorde van Engeland, ten spyte van die feit dat hulle dikwels uitgesluit word van goeie werk, dikwels steeds in staat is om relatief stabiele vorms van indiensneming te bekom en terselfdertyd sosiale verbintenisse te kan opbou.

Dimitriades (2011) se navorsing toon hoe jongmense in Amerika hul identiteite konstrueer in verhouding tot hul interaksie met populêre kultuur en die gevolglike implikasies vir hierdie jongelinge se opvoeding (Dimitriades, 2011; Dolby, 2011; Yon, 2000). Swart Amerikaanse jeugdige konstrueer byvoorbeeld hulself, hul geskiedenis en plek deur die gebruik van 'hip hop' tekste wat dikwels in teenstelling met die van skooltekste is (Dimitriades, 2011:97). Jennings *et al.*, (2006) bied 'n beskrywing van hoe jongmense in California in staat is om nuwe vaardighede, sosiale verbintenisse en 'n vorm van kennis opdoen deur deeltydse werk in supermarkte te doen te midde van skaars alternatiewe. Gibson (2008) se studie van die oorlewingstrategieë van 'n hawelose jongman (Blacc) in New York toon hoe die man sy marginaliseerdheid in die stad bestuur deur verskeie strategieë byvoorbeeld

baklei en laaglê, onafhanklikheid en saamstaan terwyl hy konstant op soek is na plekke van beskerming in sy beweging deur die stad.

In Suid-Amerika maak Punch (2007) observasies in haar werk oor jongmense se seisoenale migrasie van Suid-Bolivia tot Argentinië ten einde werk te bekom in informele ekonomieë. Hierdie werke beskou sy as belangrik vir die vestiging van reputasies van kapasiteit en uiteindelijke sukses. Swanson (2009) raak ook die tema van vindingrykheid aan in haar studie oor jongmense in die Andiese bergreeks se reaksie op kwynende vooruitsigte deur vanaf die landelike gebiede na stedelike gebiede te migreer en daar te gaan bedel. Swanson konsepsualiseer bedelary as 'n wyse waarop jongmense sosiale netwerke bou en geld bekom ten einde hul opvoeding te finansier. Yon (2001) se studie oor kinders in Maple Heights (Toronto, Kanada) se onderhandeling van hul alledaagse identiteite, bring hom tot die slotsom dat 'n belegging in populêre kultuur (soos kleredragkodes en musikale voorkeure) bepaalde rasbeskouings dryf.

Dyson (2008) bied in haar navorsing oor meisies in die Indiese Himalajas 'n oorsig van hoe jongmense dominante normes ondermyn. Dyson beskryf hoe meisies plaaslike persepsies van aanvaarbare vroulikheid uitdaag terwyl hulle douwurm in die bosse rondom hulle dorpie kollekteer. In kontras met die verwagte gedrag in die teenwoordigheid van hul ouers, speel hierdie meisies rowwe speletjies, praat openlik oor hul ontwikkelende seksualiteit en ruil liederlike grappe uit.

In Afrika maak jongmense die grootste gedeelte van die bevolking uit. Navorsing oor jeug in Afrika het oor die laaste dekade toegeneem met 'n verskeidenheid van fokusse. Dit dek uiteenlopende velde waaronder, jeug en politiek (Bayart *et al.*, 1992; Toulabor, 1995; Mbembe, 1985, 1987; Tountara, 1995; Diouf, 1996; Kakwenzire, 1996; Argenti, 1998); jeugdige se weerstandsrolle (Bundy, 1987; Hyslop, 1988; Johnson, 1989; Carter, 1991; Naidoo, 1992; Straker *et al.*, 1992; Seekings, 1993; Reynolds, 1995, Ndebele, 1995; Badat, 1997; Marks, 2001); jeugdige se direkte betrokkenheid in gewapende konflik en rehabilitasie (Obikeze en Mere, 1985; Dodge en Raunaden, 1987; Boothby *et al.*, 1992; Furley, 1995; Richards, 1995, 1996; Honwana, 1999a) asook hul evolusie en sosiale rolle (D'Almeida-Topor *et al.*, 1992). Ly, (1988) en Reynolds, (1990) het navorsing gedoen oor jeugdige se deelname in ekonomiese ontwikkeling en die arbeidsmark. Jeugdige se religieuse bewegings en

rituele van besetenheid is gedek deur Last (1991); Sharp (1990, 1995) en Tayob, (1995). La Hausse (1990) het geskryf oor jeugdiges in Afrika se bendes en kriminele aktiwiteite, terwyl student bewegings gedek is deur Hyslop (1990) en Ojo (1995).

Die meerderheid van jongmense in Afrika bevind hulle steeds op die randsteen van die publieke arena en groot politieke, sosio-ekonomiese en kulturele prosesse. Jongmense in Afrika is kwesbaar as gevolg van 'n gebrek aan toegang tot opvoeding, werkloosheid, gesondheidsorg en basiese nutrisie. Oor die laaste twee dekades het politieke onrus, gewapende geweld en die HIV/Vigs-pandemie 'n krisis van epidermiese proporsies vir jonger generasies teweeggebring. Die vraag ontstaan hoe jongmense hul lewens organiseer en sinmaak van hul daaglikse lewens binne sulke stresvolle omgewings. Filip De Boeck en Alcinda Honwana (2005) eksplorieer in hul boek, *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*, die dinamika van beide plaaslike en transnasionale magte wat jeugdige Afrikane vandag affekteer. Die skrywers ervaar jeugdiges in verskeie Afrika kontekste as skeppers sowel as brekers van die samelewing terwyl hulle self ook tergelykertyd gevorm en gebreek word deur daardie samelewing. 'n Beskouing van die Afrika-jeugdige se gebedheid in die hede, hoe dit impakteer op hul toekoms en hoe dit verstaan kan word in verhouding met hul verlede, bring De Boeck & Honwana tot die slotsom dat hierdie jongmmense se lewens nie in isolasie bestudeer en verstaan kan word nie. Verskillende invloede op jeugdiges se praktyke reflekteer 'n komplekse interaksie tussen kind, familie, samelewing en wêreld (De Boeck & Honwana, 2005:2).

As 'makers' of society, children and youth contribute to the structures, norms and rituals, and directions of society while also being shaped by them. They make themselves, through inventive forms of self-realization and an ingenious politics of identity (De Boeck 1999a), and they make society by acting as a political force, as sources of resistance and resilience, and as ritual or even supernatural agents and generators of morality and healing through masquerade and play (Argenti, 2001; Cartry, 1978; Drucker-Brown, 1999; Gotlieb, 2000; Goldman, 1998). On the other hand, they appear as 'breakers' in various ways: as risk factors for themselves through suicide, drug use, alcohol, and unsafe sex; by breaking societal norms, conventions, and rules; sometimes by breaking limbs and lives; and sometimes by breaking the chains of oppression (De Boeck & Honwana, 2005:2).

Jongmense skud en skep gedurig die samelewing, maar word ook deur die samelewing geskud en geskep. Jongmense word gestoot, getrek en gemanupileer in

verskeie aksies deur mee te werk in strukture en prosesse waaroor hulle min of geen beheer het nie, byvoorbeeld naasbestaendes, familie, gemeenskap, opvoeding, media, tegnologie, regering, oorlog, geloof, die gewig van die verlede en die reëls van globale markte. In die proses word hulle gereeld gebreek, aan risiko blootgestel en vernietig deur werkloosheid, uitbuiting, oorlog, verkragting, fisiese mutilasie, armoede, haweloosheid, gebrekkige toegang tot opvoeding en mediese fasiliteite asook HIV/Vigs (Dawes en Honwana, 1996; Honwana, 1997; Scheper-Hughes en Sargent, 1998).

Terwyl dit voorkom asof Westerse jeugdiges na die middelpunt van hoofstroom kulturele, ekonomiese en politieke domeine beweeg het en die vooruitsigte van die verbruikerskultuur (Gunter & Furnham, 1998) asook politieke agendas beïnvloed, blyk dit, met enkele uitsonderings, nie die geval te wees vir Afrika-jeugdiges nie. Die meerderheid van jongmense in post-koloniale Afrika, ten spyte van hul heterogeniteit met hul Westerse gelykes, is oor die algemeen meer gemarginaliseerd en het dikwels, alhoewel nie altyd nie, baie minder belowende politieke en ekonomiese rolle plaaslik sowel as translokaal en globaal te speel. 'n Groeiende getal Afrika-jeugdiges word steeds uitgesluit van opvoeding, gesondheidsorg, betaalde werke en selfs toegang tot volwasse status as gevolg van hul finansiële onvermoë om huise te bou of te koop, formeel te trou en kinders op te bring. Die konsep van jeug in Afrika word al hoe meer vloeiend omdat studente nie in staat is om hul studies te voltooi nie. In sommige gevalle is beide die seun en vader studente onder die toenemend aanvaarbare sosiale norm van ewige student in Afrika (De Boeck & Honwana, 2005:7). Die inherente dubbelsinnighede rondom jeugdiges in Afrika ontlok ambivilante reaksies teenoor hulle. Jongmense word toenemend beskou as hinderlik en potensieël gevaarlik. In Sentraal-Afrika byvoorbeeld het kinders 'n bron van onheil geword. In die Kongo beeldsend religieuse televisie-kanale byvoorbeeld weekliks beelde waar kinder-hekse identifiseer word in publieke massa byeenkomste (De Boeck & Honwana, 2005:7). Die demonisering en vervolging van sodanige kinder-hekse in die dorpstrate van die Kongo raak 'n algemene verskynsel. Dit wil dus voorkom asof jeugdiges in Afrika, weens hul kontekstuele en strukturele omstandighede gedoem is tot gemarginaliseerdheid. Maar tog is daar jeugdiges wie, ten spyte van negatiewe omstandighede, vindingrykheid toon en hulself 'skool' in vaardighede en praktyke ten einde hul aspirasionele doelwitte te bereik.

Thieme (2010) toon byvoorbeeld hoe jongmense in Nairobi, Kenia reageer op 'n bleek ekonomiese omgewing deur betrokke te raak by gemeenskapsbeheerde vullisverwydering en ablusie sanitasie projekte. Hul inisiatiewe was ondersteun deur 'n Nie Regerings Organisasie (NRO) en 'n private maatskappy. Hierdie jeug se werk sluit ondermyningspraktyke in (byvoorbeeld waar sommige jeugdiges sommer die afvalmateriaal in publieke plekke agtergelaat het) sowel as meer gemeenskaplike optredes om die staat se benadering tot stadsbeplanning in Nairobi te kritiseer. Die vindingrykheid van jongmense is dikwels gevestig in hul vermoëns om eenvoudig te oorleef soos Katz (2004) in haar studie oor huishoudelike reproduksie, intergenerasie verhoudings en globalisasie in Sudan en New York, toon. Adebe (2007) bied verdere bewyse van vindingrykheid in navorsing oor jongmense in Ethiopië wie skuiwe in landelike lewenswyses deur entrepreneursvaardighede in huishoudelike werk en handel, onderhandel het. Van Blerk (2006) toon, in haar studie oor kinderwerkers in Kampala, Uganda kinders se kapasiteit om hulself te vestig in informele werk wat gekoppel was aan hul idee van sekuriteit. Jongmense oorleef in Kampala deur die vestiging van "nich spaces" (Jeffrey, 2011:5) in die stad wat dan dien as merkers van tuiste en fondasies vir akkumuleringsstrategieë.

Bogenoemde weergawes verskerp ons begrip van jongmense se agentskap. Hierdie jeugdiges se agentskap word konsepsualiseer in terme van taktiek, met ander woorde, onmiddellike reaksies op die buitensporigheid van vloeibare gebeure eerder as doelbewuste strategieë wat gemik is op langtermyn-verandering (sien de Certeau, 1984; Honwana, 2005; Vigh, 2006). Jongmense is gedurig gewikkel in lewendige vorms van aksie op plaaslike vlak wat hulle en hul families dikwels daartoe in staat stel om moeilike kondisies en soms uitdagende strukture te verduur (Jeffrey, 2011:6). Jeugdiges vandag is toenemend besig om plaaslike praktyke te herdink of te herskep en word ook toenemend geïmpliseer in streeks- en globale mobiliserings. Terselfdertyd is hulle ook betrokke by die meemaking en voortbestaan van bestaande strukture van mag. Hulle doen dit deur nie net eenvoudig bestaande praktyke na te boots nie, maar deur versterkte reaksionêre praktyke te ontwikkel. Die konstruksie van jeugdige agentskap in Suid-Afrika, met in aggenome die land se unieke geskiedenis en bepaalde kontesktuele en diverse kulturele omstandighede, bied 'n unieke blik op die vindingrykheid van jeugdiges. Die volgende deel van die hoofstuk bied 'n bespreking van jeugdiges in Suid-Afrika teen die agtergrond van

historiese- en ruimtelike konteks, sosio-maatskaplike realiteite waarin, spesifiek, landelike leerders leef en skoolgaan asook jeugsubjektiwiteite.

2.4 Jeug in Suid-Afrika

Die kontekstualisering van jeugdigheid in Suid-Afrika is 'n belangrike voorvereiste vir die verstaan van jeugdige navigerings in hierdie studie. Historiese faktore gee aanleiding tot die uniekheid van huidige jeugdige ervarings. Toe die Portugees, Bartolomeau Dias in 1487 voet aan wal gesit het aan die Kaap, het dit nie net die deure oopgemaak vir talle ander Europese ekspedisies na die Kaap in 'n soektog na 'n seeweg na die Ooste nie, maar dit het ook die lewens vir die inheemse inwoners in Suid-Afrika en spesifiek jeugdiges aangrypend beïnvloed. Dit het die grondslag gelê vir 'n struktuur met bepaalde magsverhoudinge wat sommige mense bevoordeel en ander benadeel het. Hierdie struktuur het behoue gebly en het slegs, met verloop van tyd, verskeie gedaanteverwisselinge ondergaan. Kolonialisme is opgevolg deur die tydperk van apartheid en toe deur 'n tydperk van demokrasie. Die skool as kontakpunt vir jeugdiges sou 'n groot invloed hê op jeugdige sosialisering en identiteitsvorming.

2.4.1 Hoe jeug in die post apartheid bestel leef

Ten einde die juk van die verlede af te skud en 'n verenigde nasie te word, moes 'n nuwe grondwet (RSA, 1996) vir die land, waaronder alle Suid-Afrikaners regte en verantwoordelikhede sou aanvaar, daar gestel word. Demokrasie in Suid-Afrika het ook saamgeval met breër globale skuiwe na neoliberalisme en die aftakeling van alternatiewe soos staat sosialisme. Neoliberalisme as term, word algemeen gebruik om die verspreiding van globale kapitaal en verbruikerisme te beskryf asook die aftakeling van die maatskaplike staat (cf. especially Bourdieu 1998; 1998a; 2001; Chomsky 1999; Touraine 2001; Hermansen 2005; Saad-Filho & Johnston 2005; Hagen 2006; Plehwe *et al.* 2006). Neoliberalisme konstrueer beleide en praktyke wat geskoei is op entrepreneurskaps- opvoeding en 'n klem op die individu as die ideale burger (Apple, 2001:196). Die nuwe demokraties verkose regering is dus getaak om die skale van regstelling van die verlede en inskakeling in die globale neoliberalistiese markstelsel te balanseer. Comaroff & Comaroff (2005) argumenteer dat, soos die vryemarkstelsel teenoor staatsbelange opponeer word en die gaping

tussen ryk en arm vergroot, word die soewereiniteit van nasies drasties erodeer. Die meeste nasies, insluitende Suid-Afrika, is dus nie meer in staat om dieselfde standaard van sosiale dienste en ondersteuning te bied, om infrastrukturele reproduksie te kan bekostig, of 'n arbeidsmark waar gereelde en permanente indiensneming volop is nie. Hierdie balanseringsaksie hou bepaalde gevolge in vir die bevolking van Suid-Afrika. Vir jeugdiges in Suid-Afrika, wie aan die voorpunt was van die aftakeling van die ou rassistiese staat, sou die ironie daarin lê dat hulle verdere marginalisasie in die gesig sou staan. Grootskaalse privatisering en maatreëls van fiskale dissipline (as deel van die nuwe regering se strategie) sou lei tot verlies aan werkseleenthede en die erosie van werkersklas-identiteite. Dit het die vooruitsigte van 'n inklusiewe sosiale demokrasie in die wiele gery en jeugdiges gelaat om self hul plek in die samelewing oop te krap sonder die sentrale rol van 'n regering (wat nou gebind was deur marksmagte). Dit is tekenend van Lingard & Gale (2007) se kontensie dat neo-liberale politiek saamval met 'n nuwe individualisme en 'n nuwe konfigurasie van die individu.

Kwynende werkseleenthede, as een van die uitvloeisels van globale kompetering, lei daartoe dat talle mense nie ondervang kan word in die arbeidsmark nie. Gegewens uit die National Labour & Economic Development (2003) toon dat nagenoeg 5 persent van Suid-Afrikaanse jeugdiges wie skool voltooi, opgeneem word in die arbeidsmark terwyl byna die helfte van alle skoolverlaters nooit werk sal vind nie. Terwyl die ANC-regering se fiskale ekonomiese beleid ekonomiese groei sedert 1994 bewerkstellig het en gevolglik daarin geslaag het om water, sanitasie en elektrisiteit vir baie van die armstes in die land te voorsien, en 'n Swart elite tot stand te bring, het dit gefaail om die gehalte van opvoeding te verbeter en om genoegsame werk, behuising en gesondheid vir die armes te skep (Swartz, 2009:26). Gevolglik word talle jongmense en die ongeskooldes in die middestedelike- en landelike gebiede van die land, uitgesluit van betaalde arbeid.

Die sosiale welstand van Suid-Afrikaanse jeug in die post apartheid-era (sien Morrow, Panday & Richter, 2005) het veral onder die soeklig gekom in 'n verslag wat onderskryf was namens die Umsobomvu Youth Fund en saamgestel is deur navorsers van die RGN (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing). Toe jeugdige geweld en 'n falende skoolstelsel in 1993 as belangrike aspekte beskou was in die vloeiende politieke situasie van die tyd, het die Community Agency for Social

Enquiry (CASE) en die Joint Enrichment Project 'n verslag oor 'n nasionale opname gepubliseer (Umsobomvu Youth Fund, 2005:4). Die verslag – *'Growing up Tough: a National Survey of South African Youth'*, het getoon dat daar teen 1989, slegs een uit elke tien jeugdiges, werk in die formele sektor kon kry (NYF, 2005:4). Met die gevolg dat 75 persent van jeugdiges die gevaar geloop het van marginalisasie. Vir Swartz (2009:155) word die reg om te werk (soos gemeld in die Universele Verklaring van Menseregte (Verenigde Nasies, 1948, artikel 23) 'n morele kwessie wanneer globalisasie en modernisering veroorsaak dat massas van mense in konteks van armoede, onderbetaald of werkloos gelaat word.

Armoede is nou verwant aan werkloosheid. Volgens Gordon (1997:2) is ongeveer 40 persent Suid-Afrikaners arm waarvan 75 persent in landelike gebiede woon. Armoede kan, volgens Seroto (2004:47) op twee maniere beskryf word. Eerstens, as 'n absoluutheid (wat verwys na mense wie onder 'n sekere standaard of minimum leefvlak (MLV) leef. Volgens hierdie definisie, moet 'n sekere minimum inkomste bereken word. MLV is die minimum finansiële vereistes van familieleden om hul gesondheid te handhaaf en aanvaarde standaarde van higiëne en voldoende kleding en voeding te handhaaf (Buro van Marknavorsing, 1995:6). Enigeen met 'n inkomste onder hierdie standaard/lyn kan beskou word as arm. Whiteford en McGarth (1994:64) toon dat die absolute benadering bepaalde tekortkominge het. Volgens die skrywers kan 50 persent van die Suid-Afrikaanse bevolking as arm beskou word, maar as die MLV bereken word, word statistiek gewoonlik van stedelike gebiede geneem. Hierdie gegewens mag dus dalk nie betrekking hê op landelike gebiede nie waar dit voorkom asof mense onder die berekende MLV lyn oorleef. Landelik spesifieke data moet dus ingewin word ten einde die presiese landelike MLV en uiteindelik, vlakke van armoede in landelike gebiede vas te stel.

Tweedens word die term, 'relatiewe armoede' gebruik om te verwys na verwys na die gebruik van relatiewe normes, byvoorbeeld die gemiddelde per kapita inkomste in 'n bepaalde land of streek en fokus op die posisie van individue in die inkomste verspreiding van 'n land. Meting (May, 1998) speel 'n belangrike rol in die definiëring van die omvang van relatiewe armoede. Indikatoren soos toegang tot skoon water, elektrisiteit, basiese geletterdheid, werkloosheid, lewensverwagting en uitgawe patrone word gebruik om relatiewe armoede te bepaal. Meer as 70 persent van

landelike huishoudings in Suid-Afrika leef onder hagleike omstandighede wat toegang tot skooling, water en sanitasie betref (Seroto, 2004:48).

Die verband tussen armoede en groot ongelykheid in Suid-Afrika, kan verbind word aan 'n lang geskiedenis van sosiale en ekonomiese ontwikkeling in die vorm van rassitiese kapitalisme. Wilson en Ramphela (1989:204) beskou armoede in Suid-Afrika as 'n spesiale geval omdat dit die gevolg is van opsetlike regeringsbeleid, aangevuur deur rassitiese ideologieë, wat 'n aanval op mense se menswees was. Hierdie skaduwee van die verlede is steeds sigbaar in voortgesette armoede waaronder die oorgrote meerderheid van jongmense in Suid-Afrika steeds gebuk gaan (Barbarin & Richter, 2001) asook die gevolge wat armoede op kinders se opvoeding het (Booyesen, et al., 2003; Giese *et al.*, 2003; Steinberg *et al.*, 2003). Historiese ongelykheid, armoede en werkloosheid het ook bepaalde invloede op die familielewens van jeugdiges.

Die apartheid-stelsel in Suid-Afrika het families uitmekaar geskeur en in die proses sosiale strukture en tradisies verswak. Omdat Swart mans nie toegelaat was om hul vrouens in die stad, waar hulle gewerk het, te bring nie, moes vrouens noodwendig huishoudings lei. Die gevolg was afwesige broodwinners en nie-permanente verbintenisse met vrouens, aldus Simkins (1986), gehad het nie. Dit het daartoe gelei dat vrouens self moes uitgaan om werk te soek (gewoonlik in die huise van witmense). In die post-apartheid-era, is talle van hierdie mans werkloos en nie meer die broodwinner in die huis nie. Die kapasiteit van hierdie soort huishoudings om stabiele en emosioneel-gebalanseerde kinders op te bring, was dus onder geweldige druk geplaas. Barbarin & Richter (2001:171) bied 'n beskrywing van die interaksies tussen ontwrigte familielewes en huishoudings, gemeenskapsgeweld en die sosio-emosionele ontwikkeling van kinders. Hierdie faktore impakteer, volgens hierdie skrywers, direk op familie verhoudings en skoolprestasies van kinders. Die skrywers is van mening dat die kapasiteit van huishoudings om stabiele en emosioneel-gebalanseerde kinders groot te maak, huidiglik bedreig word deur enkelouerskappe, huishoudelike geweld, hongerte as gevolg van armoede en geen inkomste (2001:171). Hul weergawe van kindwees in die post-apartheid periode skets 'n komplekse en steurende beeld van grootword in die skaduwee van apartheid. Hulle noem dat:

The consequences have been less felicitous, as evidenced in rising reports of alcoholism, domestic violence, sexual abuse, parents abandoning their children, and children taking to the streets to run away from the pain of family life (Barbarin & Richter, 2001:171).

Baie van die praktyke in die aanhaling genoem is veral (maar nie noodwendig slegs) waarneembaar in landelike kontekste. Voordat voorbeelde van sulke praktyke bespreek word, is dit belangrik om net eers landelikheid te konsepsualiseer.

2.4.2 Jeug in landelike kontekste

Navorsers het, tot op hede, steeds nie duidelikheid oor presies wat bedoel word met landelik nie (Willits & Bealer, 1967:165). Die geïmpliseerde en dikwels vae gebruik van die konsep (Halfacree, 1993; Pitblado & Pong, 1999; USRPRI, 1999), kompliseer dinge verder. Wat landelikheid konstrueer, word meer vir gerieflikheidshalwe aangewend (Newby, 1986:209). Copp stem saam en stipuleer dat:

There is no rural society and there is no rural economy. It is merely our analytic distinction, our theoretical device. Unfortunately we tend to be victims of our own terminology duplicity. We tend to think of the rural sector as a separate entity which can be developed while the non-rural sector is held constant. Our thinking is ensnared by our own words (1972:519).

Dit is dus om duidelikheidshalwe dat Seroto (2004:21-38) ons aanmoedig om die begrip te konsepsualiseer in terme van definisie en meetbare komponente. Histories (voor 1425 tot in die laat twintigste eeu) was landelik gekoppel aan plaaswerk. Met sy vroeë historiese oorsprong in Amerika, was dit algemeen gebruik om te verwys na gebiede met 'n lae bevolkingsdigtheid, klein, relatief geïsoleerd, waar die grootste ekonomiese aktiwiteite rondom landbou produksie gesentreerd was en waar die lewensstyl van mense redelik hegemonies en verskillend van ander sektore (meestal die stad) was (Bealer *et al.*, 1965:256). Seroto (2004) maan ons tot versigtiging in die gebruik van die begrip landelik vanweë die multi-dimensionaliteit daarvan. Dit bevat byvoorbeeld *ekologiese fassette* (sien Bealer *et al.*, 1965:263), *okkupasie dimensies* (sien Bealer *et al.*, 1965:259- 260) asook *sosio-kulturele komponente* (sien Bealer *et al.*, 1965:263).

Hiermee saam moet ons ook die verskillende benaderings tot die definiering van die term (met verwysing na die *beskrywende benadering*, Halfacree (1993:23) en Falk en Pinhey (1978:555); die *sosio-kulturele benadering* Willits & Bealer (1967), Hartshorne (1989:4), Smith (1984:30)]; die *ligging-gebaseerde beskouing* Castells (1983:4), Murdoch & Pratt (1993:423), Halfacree (1993:26), Cloke (1980:197), Cloke (1985:6), Hoggart (1990:248) asook die *sosiale verteenwoordigings-benadering* van Moscovici (1981:129-181), Potter & Litton (1985:82), Sayer (1989:267), Thrift (1986:87), Gray (2000:31), Halfacree (1993:32), in ag neem. Elke benadering het ook bepaalde tekortkominge en kontekstuele faktore vir gebruik in verskillende wêrelddele. Die gebruik van landelik in Suid-Afrikaanse konteks kan gekoppel word aan die beskrywende-, sosio-kulturele-, ligging-gebaseerde-en sosiale verteenwoordigings-benaderings vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief (Seroto, 2004:32).

Die verskillende perspektiewe van boerdery en politiek in Suid-Afrika (Seroto, 2004:32-38), maak dit weereens moeilik om net een klinkklare definisie van landelik te bied. 'n Aanvaarbare definisie van wat landelik eintlik is, verg dus 'n multi-dimensionele holistiese benadering. Bob Smith argumenteer byvoorbeeld:

There is no typical rural community, but what exists is a complex, multi-dimensional collection of possibilities (1984:30).

Gardiner (2008:9) argumenteer dat dit nie vandag meer waardevol is om stedelik in terme van landelik en andersom te beskryf nie, want dit bring 'n kompeterende verhouding mee wat landelik as defaïsties uitbeeld. Sulke denke veralgemeen ook situasies wat eintlik baie verskillend van mekaar is. Dit kan veroorsaak dat belangrike aspekte van die lewens en behoeftes van mense in daardie gemeenskappe oor die hoof gesien word.

Een van die legendes van die Suid-Afrikaanse verlede is dat landelike gebiede dikwels uitgebeeld word in negatiewe terme. Dit kan, volgens Gardiner (2008) grootliks toegeskryf word aan die misrabele kondisies waaronder sommige mense vanweë ruimtelik afgebakende gebiede, informeer deur 'n apartheidslogika, in bepaalde landelike gebiede moes leef (p.9). Daarom het ons vandag 'n algemene persepsie van hierdie gebiede as plekke waar swart mense leef, wat arm en verval

is en gevul is met onteierende mense met ou kulture waarin hulle en hul jongelinge vasgekeer is.

Soos baie ander sosiale veralgemenings, bevat hierdie beskrywings bittere waarhede maar is dikwels nie volledig nie. Landelikheid bly 'n glibberige konsep afhangende van plek gebasseerde konsepte (Chikoko, 2008; Graham & Healy, 1999) of metodologiese oorwegings (Arnold, Newman, Gaddy & Dean, 2005) wat die kennis produksie in hierdie verband dryf. Die Suid-Afrikaanse gesprek rondom landelikheid sluit ook gesprekke in van gebrek (Bundy, 1988, Moore, 1984), veral die aspek van armoede as gevolg van apartheid.

Cloke (2006) gee toe dat daar verskillende begrippe van landelikheid bestaan. Cladarci (2007) verduidelik dat, as gevolg van hierdie verskeie beskouings van landelikheid, plaas 'n duidelike beskrywing van kontekstualiteit die teorieë van ruimte en metodologie in 'n bepaalde gemeenskaplikheid. Nieteenstaande die feit dat landelikheid dikwels in terme van geografie (afstand vanaf die stad) en demografie (mediaan- huishoudelike inkomste, toeganklikheid tot opvoedkundige instellings en gemeenskapspatrone) gedefiniër word, kan dit ook beskou word in terme van sy potensialiteit (Coladarci, 2007). Verskillende begrippe is vir verskillende mense sentraal in die konsepsulisering van die potensialiteit van landelikheid.

Ruimte is byvoorbeeld 'n belangrike veranderlike in die oorweging van landelikheid vir Halfacree (2006). Ruimte verteenwoordig die “‘habitus’ dynamic operation between and within rural and urban centres” (Balfour *et al.*, 2008:100). *Plek* is weer vir Howley, Theobald en Howley (2005) sentraal in die landelike diskoers. *Tyd* in landelikheid word verstaan as die afstand wat benodig word om van een plek na 'n ander in ruimte (Balfour *et al.*, 2008) te kom. In die sin van landelikheid, word *agentskap* beskou as “an opposing function to scripts of victimhood, passivity and dependence” (Ebersohn, 2012:3). Vir Balfour (2008), word agentskap uitgevoer in verhouding tot pogings om beide ruimte en tyd te reguleer. Inherent in Balfour se beskouing van agentskap, is die vermoë om die invloede van ruimte, plek, en tyd te transformeer of te transendeer. Dit is hierdie transendaliteitsvermoë van die mense wat in hierdie areas leef wat in hierdie tesis voorop gestel word.

'n Enkele, alomskrywende definisie van landelik is dus steeds ontwykend. Die definiëring van landelik is relatief omdat dit afhang van die riglyn wat op 'n sekere

tyd en plek gebruik word. Verskillende definisies van landelike gebiede gebruik verskillende kriteria, verskillende vlakke van analise en verskillende metodologieë. Enige navorsing oor landelike gebiede sal dus verskillende uitslae voortbring wat gebaseer is op die instrument wat gebruik word om die term, landelik te definieer.

Om hierdie rede, blyk dit dat geen standaard model in elke behoefte sal voorsien nie. As ons egter na Suid-Afrika kyk, wil dit voorkom asof die mees konstante karaktertrek van landelikheid, armoede is (Hartshorne, 1985:5). Smith & Martin (1997:15) stem saam dat in beide ontwikkelde en ontwikkelende lande, armoede die mees opvallendste kenmerk is. Landelikheid in Suid-Afrika het dus dikwels 'n direkte verwantskap met armoede.

Die beweging van mense tussen landelike en stedelike gebiede in Suid-Afrika was vertrengel in 'n ekonomiese stelsel gekenmerk deur 'n reeks van staatsintervensies wat arbeid gemobiliseer en beheer het (Posel, 2003:3). Onder die Groepsgebiedewet van 1950 is mense van verskillende rasse nie toegelaat om bymekaar te woon nie. Witmense se behoefte na goedkoop arbeid het egter werkers (meestal mans) vanuit die platteland (tuislande) toegelaat om tydelik in stede te werk en te woon. Hierdie werkers kon egter nie hul families saam met hulle bring nie. Hierdie praktyk het huishoudings gedestabiliseer omdat (onder 'n patriargale sisteem) vrouens nie toegelaat was om besluite oor hul huishoudings te kon neem in die afwesigheid van die man wie vir maande afwesig was nie. Die opheffing van amptelike beperkings op Swart verstedeliking in die laat 1980's (Posel, 2003:5) het die moontlikheid om te migreer vanaf landelike gebiede na stedelike gebiede vir families eerder as individue 'n groter moontlikheid geword. Gedurende die 1990's het die arbeidsmark kondisies in Suid-Afrika verswak. Werkskepping het afgeneem en die arbeidsabsorpsie-kapasiteit van die ekonomie het geval (Loots, 1996 in Barker, 2003). Hoë werkloosheidsyfers (Casale & Posel, 2002) is steeds sigbaar die post apartheid era en word sporadies op die spits gedryf deur zenofobiese aanvalle op buitelanders.

Die landelike dorp, *Ikheis* (skuilnaam), die mileu waarbinne hierdie studie gedoen word, is ongeveer 130 km Noord vanaf Kaapstad geleë. Die dorp se sentrale ligging tussen die kusedorpe van Velddrif, St Helanabaai, Saldanhabaai, Langebaan en Paternoster maak dit die besigheids- en administratiewe sentra van die Weskus.

Ikheis het, volgens die Suid Afrikaanse Statistiese datadienste oor die Saldanhabaai Munisipale area (2001:19) , 'n populasie van nagenoeg 17666 Kleurling-, 5416 Wit-, 4870 Swart-, en 148 Asiatiese mense. Die woonbuurte in Ikheis word gekenmerk deur oorwegend (maar nie altyd) monoras-samestellings. Dit is hoofsaaklik in die Kleurling en Swart deel van Ikheis waar kinders moet leef te midde van grootskaalse werkloosheid en armoede asook 'n hoë prevelansie van misdaad, dwelmmisbruik en tienerswangerskappe. Vroeë skoolverlating is aan die orde van die dag met die gevolg dat talle jeugdiges doelloos in die strate rond dwaal. Daardie jongmense wat oor die vermoëns beskik om dit te doen, migreer na stedelike gebiede op soek na werk en 'n beter toekoms. Die hoogs kompeterende aard van die neo-liberale globale markte laat talle mense werkloos en sonder inkomste. Gevestigde besighede moet hul deure sluit omdat hulle nie kan meeding met transnasionale maatskappye nie. Bestaansvissers se permitte word drasties verklein en plaaslike koringboere kan nie meer self hul prys vasstel op die mark nie.

Volgens Swartz (2009:12), word die armes dikwels gestraf vir hul armoede. Hulle word byvoorbeeld as onkredietwaardig verklaar (of buitensporige hoë fooie gevra), moet dikwels meer betaal vir elektrisiteit, telefoon en ander dienste en word baie dikwels beskou as hoë risiko verbruikers omdat hulle nie 'n gereelde inkomste het wat aan hulle goedkoper langtermyn kontrakte kan verseker nie. Kinders gaan dikwels honger skool toe en vind dit moeilik om te kan konsentreer. Laataand-studies word verder bemoeilik deur geraas vanweë die beknoptheid van hul woongebied of die gevolg van besparingsmaatreëls op die hoë elektrisiteitskoste. Talle jongmense sukkel om vanweë die gebrek aan basiese behoeftes sinvol om te gaan met skoolaktiwiteite. Kinders se verhoudings met armoede-belaste families is dikwels beperk (Swartz, 2009:155). Die volgehoue blootstelling aan misdaad, geweld en ontbering in kerninstansies soos jeugdiges se huise, skole en onmiddellike sosiale omgewings, word dikwels geïnternaliseer en gerepliseer (Pelser, 2008:8). Die gebrek aan toegang tot die samelewing se normatiewe doelwitte deur wettige metodes, noep talle Suid-Afrikaanse jeugdiges om onwettige metodes (misdaad en geweld) te gebruik om sukses te bereik, kulturele konformiteit te demonstreer, individuele status te bekom en 'beheer' oor hul omgewings te verkry (Pelser, 2008:8). Armoede beïnvloed verskeie aspekte van jeugdiges se lewens naamlik hul identiteitsvorming (sien Badroodien, 2006, Dolby & Rizvi, 2001; Soudien, 2007), hul

sosiale gedrag (sien Pinnock 1982a, 1982b, Steinberg, 2005, Bray, 2003a), skoolkeuses wat hulle maak (sien Woolmer & Fleish, 2006), hul morele oorwegings (sien Swartz, 2006/2009) en uiteindelik, watter soort opvoeding hulle ontvang asook die effek wat dit het op hul toekoms (Chisholm, 2007).

Die beskouing van landelikheid neem in hierdie studie 'n dinamiese vorm aan wat gevorm word deur die verskeidenheid van sisteme (ruimte, plek, tyd en agentskap) wat dit vorm en veral deur die individue wat hierdie ruimtes bewoon (Balfour *et al.*, 2008; Graham & Healy, 1999). Landelike gemeenskappe het baie hardverdiende metodes ontwikkel ten einde hul belange te beplan en te bestuur ten einde 'n lewensbestaan vir hulself uit te grawe. Sommige van die inwoners in die landelike dorp waar hierdie studie plaasgevind het, het toegang tot tegnologie (in die vorm van selfone en televisie) asook blootstelling aan hoofstroom tendense via die kitsmedia. In die volgende paragrafe word skoling in 'n landelike konteks bespreek.

2.4.3 Skool in 'n landelike konteks

In die post-apartheid Suid-Afrikaanse opvoedingsmilieu word die jaarlikse matriekuitslae oor die algemeen gebruik as barometer van kwaliteit opvoeding in skole. Die oorheersende sienswyse, alhoewel gedekontekstualiseerd, is dat landelike skole wat in werkersklas-gemeenskappe geleë is, oor die algemeen disfunksioneel is en swak uitslae produseer. 'n Rigiede kombers-benadering tot leerders in terme van skoolbeleide en hegemoniese idees van skoolkurrikulum is steeds prevelant in talle landelike skole. Die kontekstuele en ruimtelike lewenswêreld van arm, landelike kinders, verskil dikwels van die middelklas-benadering van die skool waar hulle skoolgaan. Maar, onder so 'n benadering gee skole dikwels nie erkenning aan die fisiese en ontologiese wêreld van arm jeugdiges nie en poog eerder om leerders te assimileer in 'n bepaalde beskouing van kindwees. Die taal in die skool, is in baie gevalle ook verskillende van die van leerders se algemene gebruikstaal, wat aanleiding gee tot verdere distansiëring en selfs vervreemding tussen leerder en skoolwerk. Opvoeders in landelike skole het dikwels nie die vaardighede of genoegsame motivering om 'n effektiewe bemiddelingsrol tussen die normatiewe verwagtinge van die skool en leerders se beleefde realiteite te speel nie.

Nieteenstaande die feit dat hierdie leerders arm is en landelike gebaseerd is, word hulle ook blootgestel aan die *kultuur van begeerte* wat geskep word deur die massa

media in geskrewe of beeldmedia. Hulle sien wat om hulle aangaan, ontwikkel begeertes na produkte en aspireer terselfdertyd na 'n beter toekoms en lewe. Die skool word dikwels gesien as 'n middel tot die bereiking van hul aspirasionele doelwitte. Maar, wanneer hierdie leerders die skool betree, ervaar hulle uitdagings wat hulle nie voorsien het nie. Gevolglik vind baie arm, landelike leerders dit moeilik om die sosialiseringstryke van huis, gemeenskap en skool suksesvol te onderhandel en bly ongemotiveerd in hul skoolpraktike. Landelike skole se miskien van arm, landelike jeugdiges se kulturele kapitaal, hoe hulle hul subjektiwiteit vorm en watter aanpassings sodanige jeugdiges moet maak ten einde op die opvoedkundige pad te bly, dra dikwels verder by tot 'n wig tussen arm, landelike leerders en hul positiewe omgaan met skool-aktiwiteite. 'n Blik op hoe jeugdige subjektiwiteit gevorm word en hoe dit jeugdiges se praktike beïnvloed, kan dalk lei tot 'n beter begrip van jeugdiges wie deesdae die skool betree. So 'n begrip het die potensiaal om die gaping tussen skoolpraktike en jeugdige sosialisering meer effektief te medieer. Verskeie navorsing is reeds gedoen oor die kwessie van jeugsubjektiwiteit en word in meegaande paragrawe bespreek.

2.5 Jeugsubjektiwiteit

Urry (2000:198) beskryf die wêreld waarin jongmense van die 21ste eeu hul identiteit moet vind as een wat gekenmerk word deur wanorde en disekwilibrium. Hy gebruik die konsepte van '*scapes* en *flows*' om te verduidelik hoe informasie, goedere, beelde, mense en afval teen verbysterende spoed in 'n vloeiende wêreld vervoer word. Jongmense moet hul identiteit vind in 'n opkomende globale bestel wat, volgens hom, vasgevang is in 'n konflik van verbruikers (McWorlds) teenoor identiteitsgebaseerde versetters (McJihads) (p.198). Die geweldige pas waarteen veranderinge in die wêreld plaasvind, plaas jeugdiges in 'n meulstroom van aanpassings. Hierdie aanpassings staan dikwels in kontras met hul waardestelsels, geloof of tradisies. Jeugdiges ontwikkel, waarna Stevens en Lockhat (1997) in Soudien, 2007:10) verwys as, "Coca – Cola-identiteit" wat identiteit gekoppel aan 'n nosie van kits gratifikasie impliseer. Hiervolgens is jeugdiges se identiteit voortdurend aan die beweeg en aan die verander.

Verskeie navorsing in Suid-Afrika eksploreer die innerlikhede, persoonlikhede oftewel, subjektiwiteit van jeugdiges. Dolby (2001) se studie van identiteitsvorming

in een skool bring haar tot die slotsom dat die globale geïnspireerde verbruiking en kultivering van smaak sentraal is in jeugdiges se ras en oorgrens-ras assosiasies op skool. Vir Dolby assimileer studente in hul skoolomgewings deur aan te pas by die kultuur en taal en deur die dominante maniere en optredes te aanvaar. Sy hou voor dat “identity is a not pre-given but must be constructed and internalized in an attempt to stabilize oneself and the world that surrounds one” (2001:14). Alhoewel Dolby daarin slaag om insig te toon in die skuiwe wat studente maak soos hulle kultuur-vreemde omgewings betree, val sy egter kort om hul konstruksies van ras en smaak in die lig van hul geografiese of beleefde kontekste buite die skool in ag te neem.

Vandeyar (2007), wie die aard en omvang van rasse integrasie in Suid-Afrikaanse skole in die post-apartheid era ondersoek, verdiep die argument oor studente se skuiwende subjektiwiteite wat, volgens haar (p.296) informeer word deur die kulturele toevallighede wat gepaardgaan met die populêre kultuur van globalisasie. Vandeyar observeer dat studente weier om bloot geassimileer te word in die dominante kulture van skole en neem nou nuwe “unfixed and inclusive South African” identiteit aan (p.296). Alhoewel Vandeyar se studie omvattend is in terme van die beskouings van al vier rasse-groepe betrokke in die studie, is dit oppervlakkig in die sin dat die konseptualiserings van sodanige identiteite net in die skole ondersoek was. Geo-ruimtelike invloede buite die skool is dus nie heeltemal in ag geneem nie. Beide Vandeyar en Dolby is dus grootliks gebind tot konteks. Die volgende skrywers bring konteks ook by.

Crain Soudien se navorsing in *Schooling, Culture and the Making of Youth Identity in Contemporary South Africa* (2007), bied ’n psigologiese en sosiologiese analise van die maniere waarop jeugidentiteite geartikuleer word in die gesplete wêreld van Suid-Afrikaanse skole. Jeugdiges se wording word fundamenteel beïnvloed deur die omgewings (hetsy bevoorregte omgewings of noue, geïsoleerde arm woongebiede) waarvandaan hulle kom (p.122)). Die studie verskaf ’n relatief diep begrip van hoe die komplekse lewens van studente hul skoolsubjektiwiteite affekteer soos hulle tussen township armoede en middelklas skoolkulture beweeg. Soudien se werk bring ons nader aan die in agneming van ruimtelike konfigurasies wat leerders se lewens beïnvloed, maar verskaf nie genoegsame teoretiese basis om die redes vir jeugdige praktyke te verduidelik nie.

Die gesamentlike poging van Rachel Bray, Imke Gooskens, Lauren Khan, Sue Moses en Jeremy Seekings (2010) in *Growing up in the new South Africa*, bied 'n beskrywing van jeugdiges se beleefde ervarings in drie verskillende woonbuurte. Met behulp van kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe data, bied die skrywers 'n ryk beskrywing van hoe verskillende leerders (Kleurling, Wit en Swart) identiteitsvorming in verskillende skool-en gemeenskapskontekste ervaar. Maar, ten spyte van die feit dat hul studie ryk empiriese data verskaf, bied hulle nooit 'n teoretiese verklaring vir hul aannames nie. Hul studie verskaf dus net 'n sosiologiese beskrywing wat grootliks steun op empiriese staving by wyse van statistieke wat bloot net daarin slaag om populêre aannames oor die lewenswyses van verskillende rasse-groepe in verskillende gemeenskaps-en skoolkontekste in Suid-Afrika te ondersteun. Wat kortkom hier, is 'n verklaring van waarom studente sekere praktyke beoefen.

Sharlene Swartz in *Moral Ecology of South Africa's Township Youth* (2009), bring die kwessie van arm jeugdiges en beskouings oor hul moraliteit onder die vergrootglas. Swartz bevraagteken die feit dat jeugdiges se moraliteit, weens hul armoede, globaal as negatief beskou word. Vir Swartz is jeugdiges "transcultural knowers" (p5) wie in staat is om moraliteit te interpreteer. Haar studie bied vir my 'n goeie grondslag van hoe om kontekstuele faktore in ag te neem in die bestudering van jeugdige subjektiwiteite. Dit is veral haar gebruik van Bourdieu se morele – en sosiale kapitaalvorme, haar konsiderasie van die vier mikrosisteme van arm township jeugdiges, naamlik die ouerhuis, skool, gemeenskap en strate en jongmense se tentoonstelling van agentskap wat raakpunte het met my studie. Maar sy fokus op moraliteit terwyl ek fokus op habitus.

Fataar (2009, 2010, 2011) se navorsing bied 'n platform vir die konseptuele fokus van my studie. Fataar verskaf 'n analise van hoe geografie en sosiale ruimte geartikuleer word in jongmense se interaksie met hul leefruimtes en skole. Sy klem op hoe veranderde omgewingsfaktore jongmense se mobiliteit en aanpassings affekteer, asook jeugdiges se navigeringspraktyke ten einde vir hulself opvoedkundige weë oop te gawe, bied die teoretiese fondasie vir my eie studie. Ander raakpunte uit sy werk is die gebruik van mobiliteit en jeugdiges se navigering van opvoedkundige aspirasies. Terwyl Fataar egter hoofsaaklik fokus op leerders in stedelike kontekste, is my fokus op arm landelike leerders. My aanname is dat daar bepaalde ooreenkomste, tussen arm stedelike en arm landelike leerders mag wees

in terme van hul sosio-ekonomiese omstandighede, maar ook bepaalde verskille in terme van kontekstuele invloede.

My gewaarwording van bogenoemde skrywers se navorsing oor jeugdige subjektieweite is dat daar 'n bepaalde raakpunt tussen hulle werk en my eie navorsing is, naamlik dat jeugsubjektieweite in veranderende omstandighede ondersoek word. Die navorsingswerk van die skrywers in bogenoemde paragrawe is baie waardevol omdat dit aan ons 'n beter begrip bied van kulturele, sosio-maatskaplike en kontekstuele faktore wat ons in ag behoort te neem ten einde jeugdige praktyke in skole beter te verstaan. Sommige van hul werk bring my nader aan die verstaan van kontekstuele faktore en verskaf waardevolle riglyne vir dataversameling. Baie van hierdie navorsing is egter teoreties arm. Ek bou nogtans op hierdie skrywers se werk, maar bied ook 'n verdere blik op 'n blindesiel in die navorsing oor jeugdige subjektieweite deur te toon hoe arm landelike jeugdiges hul selfgeskoolde habitusse kultiveer, vestig en onderhandel. Ek poog om 'n alternatiewe siening te bied van hoe arm, landelike leerders self aspirasionele doelwitte kweek en verskillende leefruimtes op so 'n wyse navigeer dat dit hulle in staat stel om op koers te bly in die bereiking van daardie doelwitte. My inisiële aanname is dat die jeugdiges in hierdie studie, ten spyte van hul haglike omstandighede, dit regkry om, deur unieke belligamingspraktyke, self aspirasionele disposisies (die wil om skool te gaan) te kweek en sodoende, teen normatiewe verwagtinge, op koers bly in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte.

2.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gestalte gegee aan jeugdige navigerings-en wordingsprosesse deur eerstens jeugdigheid en die verskillende interpretasies daarvan in die wêreld te konsepsualiseer. Ek het dit aangespreek deur gebruik te maak van internasionale en nasionale literatuur wat relevant is aan my navorsing.

Ek het vervolgens gefokus op jeugdigheid in die Suid-Afrikaanse konteks. Hierin is die meewerking van historiese, sosio-maatskaplike en landelike kontekstuele realiteite van jeugdiges blootgelê.

Die hoofstuk word afgesluit met literatuur wat verskeie invalshoeke van jeug-subjektieweite in veranderende omstandighede ondersoek. Hierdie literatuurstudie is

baie waardevol omdat dit my die fondasie bied waarop ek my studie in teoretiese perspektief kan plaas. Wat verder nodig is, en in die volgende hoofstuk behandel sal word, is analitiese lense wat fokus op die navigerings-en aanpassingspraktyke van jeugdiges in 'n landelike konteks.

3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n konseptuele raamwerk te bied waarteen die arm landelike leerders se navigerings-en wordingspraktyke analiseer kan word. Die fokus van die navorsing is op die invloed wat makro- dimensionaliteite het op die strukturering van arm, landelike leerders se plaaslike realiteite. Met ander woorde, hoe landelike werkersklas-leerders sin maak van nuwe sosiale konstruksies en aanpas ten einde op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies. In hierdie hoofstuk spreek ek bepaalde konseptuele lense van Bourdieu se reproduksie-teorie aan wat as oorkoepelende teoretiese agtergrond vir my navorsing dien.

My studie is gelokaliseerd in die analitiese gaping wat bestaan oor landelike werkersklas-leerders se opvoedkundige aspirasies en die logika van hoe hulle omgaan met die proses van opvoeding.

My analitiese motivering vind resonansie in die navorsing oor skolastiese instansies se rol as belangrike ruimtes vir kulturele reproduksie in klassieke Griekeland (Lloyd, 1990), imperialistiese Rome (Guillory, 1993), middeleeuse Europa (Bloch, 1961) en moderne Frankryk (Durkheim, 1977). Die kwessie van sosiale reproduksie is grotendeels 'n kwessie van ongelykhede wat vergestaltung gevind het in die politieke en intellektuele samelewing gedurende die Post-Tweede Wêreldoorlog-era. Vroeër studies van sosiale reproduksie in onderwys het in die 1960's en 1970's die lig gesien in die Verenigde State van Amerika (VSA), Brittanje en Frankryk (Collins, 2009:34). Ek bou op vroeër teoretiese fondasies wat gelê is deur onder meer, Bowles & Gintis (1976) se *Schooling in Capitalist America* (VSA), Willis se (1977) *Learning to Labour* (Brittanje) en Bourdieu & Passeron se (1977) *Reproduction in Education, Culture, and Society*. Die basiese reproduksie-argument was dat skole nie uitsonderlike instansies is wat gelyke geleenthede bevorder nie, maar dat skole eerder die ongelykheid van sosiale strukture en kulturele orde in enige land versterk. Vroeër navorsing oor opvoedkundige reproduksie het strukturele weergawes gebied wat sistemiese kenmerke soos taal, kultuur en politieke ekonomie uitgebeeld het.

Alhoewel daar uitsonderings was, was pogings om sosiale reproduksie te verstaan grootliks teen die laat 1980's gestaak. Analiste het hul fokus begin wegskuif van strukturele beperkings van politiese ekonomieë of linguistiese kodes na individuele of groep initiatief, agentskap, identiteit, die persoon en die individuele stem (Collins, 2009:42).

Ek argumenteer dat alle arm, landelike werkersklas-leerders nie net passiewe ontvangers van globale invloede en veranderende sosiale strukture nie, maar aktiewe skeppers van hul plaaslike realiteite word. My kontensie is dat sommige jeugdiges meer refleksiewelik omgaan met hul omstandighede as ander. Ek wil argumenteer dat sodanige jeugdiges aanpassingsstrategieë implementeer in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasies en dat dit hulle in staat stel om hul habitusse net genoeg te verskuif ten einde hulle op koers te hou deur die skool. Hul onortodokse of onkonvensionele navigeringstrategieë is daarop gemik om hul skoling vir hulself sinvol te maak deur die verskillende ontvouende ruimtes van hul landelike dorp. Hierdie jongmense (graad 11 leerders) is in 'n groot mate soos Deborah Posel dit stel:

On the move and on the make; they have new maps, new destinations. They produce a far more stratified and fragmented world, with little resemblance to outmoded, nostalgic, versions of cohesive life (Posel, 2007:53).

Jongmense se skoling vind nie net plaas binne die klaskamer of skool nie, maar dit is ingebed in 'n groter sisteem van sosiale verwantskappe wat ver buite die skool strek. Ek maak gebruik van 'n konsep, *selfgeskoolde habitus* om die self-aangeleerde of selfvormingspraktyke in hul verskillende sosialiseringruimtes van hul landelike dorp te beskryf.

My vertrekpunt is Pierre Bourdieu se konsepte van habitus, veld en kapitaal (Bourdieu, 1984) wat mense se praktyk (kapasiteit om die houdings en aksies wat vereis word binne spesifieke sosiale velde te kan hanteer), beskryf. Ek gebruik hierdie Bourdieuaanse konsepte omdat dit 'n nuttige middel is om die werking van die sosiale wêreld deur empiriese ondersoeke te analiseer. Soos ek verder in die hoofstuk sal verduidelik, is dit my deelnemers se individuele habitusse in verhouding tot die velde waarin hulle opereer asook die bepaalde kapitaal waaroor hulle beskik wat hulle in staat stel, om suksesvol hul opvoedkundige aspirasies na te streef.

Bourdieu se konsepte het die potensiaal om my te help om 'n getransformeerde sosiologiese beskouing van die sosiale wêreld van landelike werkersklas-kindere te ontwikkel.

3.2 Habitus In historiese perspektief

Die konsep van habitus vind resonansie in die geskiedenis van filosofiese denke. Die verwante nosie van 'habit' (gewoonte) verskyn in die navorsingswerk van, onder meer, James (1976), Garfinkel (1976), Schutz (1972) en Berger & Luckmann (1976). In soortgelyke beskrywings as die van habitus en voorlopers tot Bourdieu, is Aristotle, Ockham, Aquinas, Merleau-Ponty, Husserl & Elias, sowel as Durkheim & Weber (Grenfell, 2008:57). Bourdieu self, haal Hegel se "ethos", Husserl se "Habituallität" en Mauss se "hexis" as voorafgaande idees tot sy eie konsep aan (Bourdieu & Wacquant 1992a: 121).

Die vorming van habitus word verstaan in terme van spesialisering van bewustheid deur 'n sistematiese proses van inkorporering oor tyd sodat dit 'n langdurige transformasie met 'n geïntegreerde stel waardes, beliggaamd in die sosiale agent en in lyn met die simboliese kapitaal van die inkorporerende instansie, bereik. Soos habitus, in Bourdieuaanse terme, te doen het met die *innerlike bewustheid en praktyk* (die genererende beginsels en strategieë van bewustheid en praktyk) so het habitus ook 'n *uiterlike vorm*. Soos sy voorgangers (Durkheim & Weber) is Bourdieu se gemoeidheid met habitus die uitdaging van hoe die uiterlike (die sosiaal) die innerlike (die sosiale self of tweede natuur) word (Moore 2004: 3).

Die idee van habitus is aanvanklik gebruik deur Mauss (1934) om te verwys na gesosialiseerde belligaamde gedagtes, persepsies en aksies. Mauss (1934:73) het die konsep van habitus soos volg bekendgestel:

Hence I have had this notion of the social nature of the '*habitus*' for many years. Please note that I use the Latin word – it should be understood in France – *habitus*. The word translates infinitely better than '*habitude*' (habit or custom), the '*exis*', the 'acquired ability' and 'faculty' of Aristotle (who was a psychologist). It does not designate those metaphysical *habitudes*, that mysterious 'memory', the subjects of volumes or short and famous theses. These 'habits' do not just vary with individuals and their limitations; they vary especially between societies, educations, proprieties and fashions, prestiges. In them we should see the techniques of collective and practical reason rather than, in the ordinary way, merely the soul and its repetitive faculties.

Bourdieu het egter Panofsky (sien Panofsky se *Gothic Architecture and Scholasticism* van 1957) se argument aangeneem dat die manier van dink (Scholasticism) self gevorm word deur die sosio-kulturele kondisies van die tyd. Hy het dit in Frans vertaal en uitgebrei na die gebied van opvoedkunde. Skolastiese gedagtes, argumenteer Bourdieu, is die produk van organisatoriese en ideologiese strukture in die veld van opvoeding wat self gekondisioneer is deur sosio-historiese kondisies. Volgens hierdie argument, funksioneer die skool dus as 'n gewoonte-vormende mag wat aanleiding gee tot 'n gekultiveerde habitus (Bourdieu 1971a: 184). Bourdieu se gebruik van die begrip, habitus, het opsetlik ten doel om weg te breek van voorafgaande gebruike, soos sy stelling suggereer, "I said habitus so as not to say habit" (Bourdieu & Wacquant 1992a: 122).

Die sleutelverskil is dat Bourdieu se habitus die onderliggende strukture van praktyk, dit wil sê, optredes wat informeer word deur 'n genererende beginsel, beklemtoon. Bourdieu verduidelik:

Why did I revive that old word? Because with the notion of habitus you can refer to something that is close to what is suggested by the idea of habit, while differing from it in one important respect. The habitus, as the word implies, is that which one has acquired, but which become durably incorporated in the body in the form of permanent dispositions. So the term constantly reminds us that it refers to something historical, linked to individual history, and that it belongs to a genetic mode of thought, as opposed to existentialist mode of thought... Moreover, by habitus the scholastic also meant something like a property, a capital (1993a: 86).

Bourdieu argumenteer hier dat vorige weergawes van habitus gefokus het op gereelde praktyke of gewoontes eerder as die beginsels wat onderliggend is en praktyke genereer. Wat mag voorkom as "invisible relationships" vir die onopgeleide oog, "because they are obscured by the realities of ordinary sense-experience" (1984:22), is vir Bourdieu krities belangrik ten einde die sosiale wêreld te verstaan.

Die konsep van habitus het verder ontwikkel oor die bestek van Bourdieu se skryfwerk. Grenfell (2004b) verwys na Bourdieu se gebruik van die nosie van habitus in sy vroeëre werke oor die Bearn- boere om hul habitus en fisiese aksies te beskryf (Bourdieu 1962b; 2002b). Deur sy gebruik van die term, "habitat", maak Bourdieu die idee sentraal tot *The Inheritors* (Bourdieu & Passeron 1979b [1964]) om die aanneem van universiteitsopleiding tussen verskillende klasse te verduidelik.

Habitus is meer formeel gedefinieer in *Reproduction* (Bourdieu & Passeron 1977a [1970]), *Outline of a Theory of Practice* (1977b [1972]) en *The Logic of Practice* (1990c [1980]) wat uiteindelik meer geïntegreerd en toegepas is binne die breër teoretiese raamwerk. Oor tyd het die konsep ook verbreed vanaf 'n kognitiewe fokus en die beklemtoning van gesosialiseerde vorme van aksies tot die beklemtoning van die kreatiwiteit van praktyk.

3.3 Die konsep van habitus

Die term, habitus is verwant aan die woorde, “habit/habitual” en impliseer 'n geneigdheid om op te tree op 'n spesifieke wyse Oxford (1983: 447). Vir Bourdieu is habitus, die strategie-genererende beginsel wat agente (leerders in hierdie geval) in staat stel om met onverwagte en ewigdurend-veranderende situasies oor die weg te kom of soos Bourdieu dit self stel:

The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them (Bourdieu, 1990:53).

Habitus is saamgestel deur 'n stel disposisies, normatiewe skemas en vorms van praktiese en kontekstuele kennis (Adams, 2006:15) wat 'n individu leer gedurende sy/haar formatiewe jare van primêre sosialisering. Habitus word aangeleer deur ervaring, primêr in die konteks van die familie-eenheid en tussen daardie sosiale groepe wat mees familiêr is aan die individu soos hy/sy leer hoe om op te tree en sin te maak van hul interaksie met die sosiale wêreld. Habitus word internaliseer en vorm en struktureer gevolglik die modes van persepsie, gedagtegang en aksies wat 'n individu onderneem wanneer hy/sy besluit oor watter ambisies en doelwitte hy/sy wil nastreef en hoe (Crossley, 2001:85). Dit verseker dat sosiale aksie uitgevoer word in 'n georganiseerde en geroetineerde manier terwyl dit terselfdertyd belangstellings of modes van optrede wat nie in harmonie is met kulturele en sosiale etos waaraan die individu behoort nie, uitsluit (Swartz, 2000:352). Soos Elder-Vass verduidelik:

All those who share a given social position are exposed to similar opportunities and necessities, and they tend to develop a similar habitus, one that encourages us to behave in ways that reproduce the existing practices and hence the existing structure of society (2006:327).

Habitus fokus op ons maniere van optrede, gevoelens, denkswyse en wese. Dit bepaal hoe ons ons geskiedenis binne ons dra, hoe ons daardie geskiedenis in ons hede inbring en hoe ons as gevolg daarvan keuses maak en optree in sekere maniere en nie in ander nie. Dit is 'n aaneenlopende en aktiewe proses van geskiedenis maak. Waar ons in die lewe is, op enige gegewe oomblik, is die resultaat van ons reis in die verlede, want ons ervaringe het gehelp om ons visie te vorm. Watter keuses ons verkies om te maak hang gevolglik af van die reeks van opsies wat sigbaar vir ons is en ons disposisies (habitus), die beliggaamde ervaringe van ons reis. Ons keuses sal dus ons toekomstige moontlikhede vorm, want enige keuse word informeer deur voorafgaande alternatiewe wat ons op 'n spesifieke wandelpad plaas wat ons verstaan van onself en die wêreld, verder vorm. Die strukture van habitus is dus duursaam en oordraagbaar, maar nie onveranderbaar nie, maar ontvouend (veranderend). Terselfdertyd is die soiale landskap waardeur agente reis (ons kontekstuele velde) self besig om te ontvou volgens hul eie logika (waartoe ons bydra). Om praktyk dus te verstaan, moet ons beide die ontvouende velde waarin die sosiale agent geplaas is en die ontvouende habitusse wat hierdie agente na hul sosiale velde toe bring, verstaan (Bourdieu 1990c: 52-65; 1991a: 37-42).

As 'n manier om die domeine van beide objektiewe en subjektiewe realiteite te balanseer, argumenteer Bourdieu dat habitus gekenmerk word deur beide genererende vermoë as skeppingsvermoë (Bourdieu, 1990a:13) en definieer dit as 'n strukturende gestruktureerde struktuur (Swartz, 2000). Gestruktureerd deur een se verlede en huidige omstandighede soos familie opbrengs (grootmaak) en opvoedkundige ervaring. Strukturend in die sin dat die habitus help om 'n individu se huidige en toekomstige praktyke te vorm. Dit is 'n struktuur in die sin dat dit sistemies georganiseer is eerder as onbepland. Hierdie struktuur bestaan uit 'n stelsel van disposisies wat persepsies, waarderings en praktyke (1990c:53) genereer. Die term, dispoisies is vir Bourdieu hier krities ten einde die idees van struktuur en geneigdheid bymekaar te bring. Bourdieu voer aan:

It expresses first *the result of an action*, with a meaning close to that of words such as structure; it also designates *a way of being, a habitual state* (especially in the body) and, in particular, *a predisposition, tendency, propensity or inclination* (1977b:214).

Hierdie disposisies of geneigdhede is *duursaam* in die sin dat dit oor tyd behoue bly en *oorskakelbaar* (transposable) omdat dit in staat is om aktief te word binne 'n wye verskeidenheid van sosiale aksies (Bourdieu1993a:87). Die habitus is dus beide strukturerend deur bestaande kondisies en genereerde praktyke, gelowe, gevoelens ensomeer in ooreenstemming met sy eie struktuur. Vir Bourdieu is disposisies nie noodwendig verbaliseerbaar nie en bestaan ook nie as geestelike verteenwoordigings nie. Disposisies opereer egter as skemas sodat dit vorige ervarings inbring in die verstaan van - en hantering van huidige omstandighede. Met ander woorde, dit beliggaam geskiedenis en internaliseer dit as tweede natuur - die aktiewe teenwoordigheid van die agent se verlede waarvan hy/sy 'n produk is. Sosiale strukture word langs verskeie sosialiseringprosesse geïnternaliseer en word uiteindelik disposisies wat gevolglik die agent se reproduserende praktyk of disposies en persepsies word. Die habitus word dus strategies belangrik in die kulminering van geskiedenis, kennis, begrip, disposisies en vaardighede wat beweging deur velde koördineer. Habitus kan gesien word as 'n dinamiese konsep wat 'n oorvleueling tussen verlede en hede, individueel en die kollektief suggureer (Bourdieu, 1999; Reay, 2004).

Die habitus tree egter nooit alleen op nie. Dit is die individu se habitus en verhouding tot die veld waarin hy opereer asook die kapitaal wat as waardevol tel in die veld wat bepaal of 'n persoon in staat is om te wen of om selfs net deel te neem aan die spel. Die volgende paar paragrawe bied 'n bespreking van die begrip, veld.

3.4 Die konsep van veld

Die konsep van veld is baie nou verwant aan habitus, omdat die habitus verkry word uit hierdie sosiale strukture wat menslik gekonstrueer word. Alle menslike aksies vind plaas binne sosiale kontekste of velde waarna Reay verwys as, "the particular social setting where class dynamics take place" (Reay *et al*, 2005: 27). Die gedeelte wat volg toon dat hierdie menslike aksies gekenmerk word deur die stryd vir kapitaal in verskillende sosiale strukture.

In sy werk, *On Television and Journalism* (1998:40-41) beskryf Bourdieu die konsep van veld soos volg:

A field is a structured social space, a field of forces, a force field. It contains people who dominate and people who are dominated. Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space, which at the same time becomes a space in which the various actors struggle for the transformation or preservation of the field. All the individuals in this universe bring to the competition all the (relative) power at their disposal. It is this power that defines their position in the field and, as a result, their strategies.

Die veld is dus die struktuur van die sosiale ruimte waarin die habitus opereer en agentskap plaasvind. Anders gestel is die veld 'n menslike konstruksie met sy eie reëls wat gedrag rasionaliseer. Elke veld het sy eie unieke "logic of practice" (Grenfell, 2008:70). Die veld vorm die ruimte waarin agente hul praktyke beoefen, met mekaar meeding en sosiale kapasiteit ontwikkel. Ten einde die konsep verder te verduidelik, maak Bourdieu gebruik van vergelyking. Hy vergelyk die sosiale veld met die van 'n sokkerveld (vanweë sy voorliefde vir sport). Net soos op 'n sokkerveld, bestaan die sosiale veld uit posisies wat ingeneem word deur sosiale agente (mense, instansies of spelers) wat binne die reëls (grense wat die perke bepaal vir wat gedoen kan word en ook gevorm kan word deur die toestande en omstandighede van die veld) van die spel opereer.

Volgens Bourdieu is die spel wat plaasvind in sosiale velde, hoogs kompetend met verskeie agente wat verskillende strategieë gebruik om hul posisies te behou of te verbeter. Die sosiale orde in 'n veld is nie gelyk nie, maar hierargies met sommige wat domineer en oor besluitnemingsmag oor hoe die veld funksioneer, beskik, aldus Thomson (2010:70). Die akkumulering van kapitaal in 'n bepaalde veld is 'n interne proses sowel as 'n produk van 'n veld. In teenstelling met 'n sokkerveld is die speelveld in die sosiale veld nie gelyk nie. Spelers wie begin met 'n spesifieke vorm van kapitaal het uit die staanspoor 'n voordeel, want die veld maak staat op- en is afhanklik van daardie soort kapitaal. Sulke gelukkige spelers is in staat om hul kapitaal tot hul voordeel te gebruik, selfs meer kapitaal te genereer en vinniger as ander te vorder. Met ander woorde, diegene wie die reëls van die spel ken, behaal sukses in die veld.

Velde mag wissel in grootte, vanaf wye velde van mag, opvoeding, ekonomie, kultuur, taal of politiek tot kleiner, spesifieke velde van musiek, versiering, kos

ensomeer (*Distinction*, 1984:208). Velde is hierargies georganiseer waar individue se toegang tot, of eienaarskap van, verskeie vorms van kapitaal die vermoë van sukses beperk of verhoog (Tranter, 2005:3). Die gemeenskap waarin die leerders verbonde aan die studie opereer, bestaan uit sosiale ruimtes (skool, huis en tussen-in) wat mekaar oorvleuel, maar wat elkeen ook 'n groot mate van outonomieit het en elk sy eie logika en praktyke. Elk van hierdie sosiale ruimtes bevat praktyke, aktiwiteite en unieke omstandighede wat hierdie leerders moet onderhandel in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

Die veld is dus waar die verhouding tussen struktuur en agentskap plaasvind. Dit suggureer 'n stel objektiewe, historiese verwantskappe tussen posisies maar is geanker in sekere vorme van mag of kapitaal (Bourdieu & Wacquant, 2002:16). Die verhouding tussen habitus en veld staan sentraal in die verduideliking van habitus. Beide habitus en veld is verwante strukture. Dit is die verwantskap tussen hierdie twee verwante strukture wat die sleutel tot die verstaan van praktyk inhou. Die twee strukture verteenwoordig objektiewe en subjektiewe werklikhede omdat dit help om mekaar te vorm. Beide strukture is ook ontwikkelend of ontvouend van aard wat meebring dat die verhouding tussen habitus en veld aaneenlopend en dinamies is. Habitus en veld pas nie perfek bymekaar nie, want elkeen het sy eie interne logika en geskiedenis, maar dit komplementeer mekaar. Dit laat ruimte vir die verwantskap tussen die struktuur van die velde en habitusse van sy lede om een van verskillende variasies van pas en nie-pas te wees (Grenfell, 2008:57).

Veld, tesame met habitus en kapitaal, vorm 'n drieledige stel teorieë wat Boudieu gebruik om 'n begrip van sosiale lewe voor te hou. Op grond van hierdie drie konsepte het Bourdieu gepoog om 'n refleksiewe benadering tot sosiale lewe te formuleer- “to uncover the most profoundly buried structures of the various social worlds which constitute the social universe, as well as the mechanisms which tend to ensure their reproduction or their transformation” (Bourdieu, 1989:7; soos aangehaal uit Bourdieu & Wacquant, 1992). Ten einde die komplekse interaksie (Addison, 2009:333) tussen veld, habitus en kapitaal te beskryf, word kapitaal in die volgende afdeling bespreek.

3.5 Die konsep van kapitaal

Die nosie van kapitaal bied 'n teoretiese verklaring (Bourdieu, 2004:17) waarteen die ongelyke skolasiese prestasies van kinders afkomstig uit verskillende sosiale klasse, verstaan kan word. Vir Bourdieu is daar moontlik 'n verbintenis tussen skolasiese sukses en die kulturele kapitaal van verskillende klasse.

Kapitaal, vir Bourdieu, verteenwoordig spesifieke geakkumuleerde waardes, kwaliteite of bronne wat aan individue mobiliteit verskaf in 'n veld. Bourdieu verduidelik dat:

Capital is accumulated labour (in its materialised form or its incorporated embodied form) that, when appropriated on a private, that is exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labour (Bourdieu 1986:15).

Kapitaal kan beskou word as die energie wat die ontwikkeling van 'n veld deur tyd dryf en in velde tot realisering kom in spesifieke vorms van mag. Die vorm van kapitaal en die hoeveelheid kapitaal waaroor daardie individu beskik, bepaal die mate van deelname in 'n veld. Die manier waarop 'n individu egter gebruik maak van sy/haar kapitaal is gebaseer op die agent se habitus.

3.5.1 Verskillende soorte kapitaal

In plaas van die noue assosiasie van kapitaal met die ekonomiese praktyke van kapitalisme, gebruik Bourdieu die konsep van kapitaal in 'n wyer sisteem van verwisselings waarin verskillende soorte bates verander en uitgeruil word in komplekse netwerke en oor verskillende velde. 'n Posing, volgens Grenfell (2008:102), om kapitaal in 'n wyer antropologiese of kulturele verwisseling en waardasie-sfeer te plaas waarvan ekonomie slegs een aspek vorm.

Bourdieu tref in breë trekke onderskeid tussen ekonomiese (kommersiële) kapitaal en simboliese kapitaal afhangende van die veld waarin dit voorkom (Grenfell, 2008:103). Die fundamentele verskil tussen ekonomiese en simboliese kapitaal is dat in ekonomiese kapitaal, die instrumentele en eie belange-geaardheid van uitruiling duidelik sigbaar is. Kommersiële handeldrywing is dus nie van intrinsieke belang nie, maar slegs 'n middel tot 'n doel, byvoorbeeld om wins te maak, rente te verwerf of om 'n loon te verdien). Ekonomiese kapitaal is onmiddellik en direk

omskakelbaar in geld en word geïnstansionaliseer in die vorm van eiendomsregte. Vir Bourdieu vorm ekonomiese kapitaal die hart van alle ander vorme van kapitaal (Bourdieu, 1986:24). Devine beskryf dat:

Central to Bourdieu's concept of capital is its exchange value and the capacity for both social and cultural capital through solid investment of time and effort (Bourdieu, 1986:25) to be converted into economic capital (Devine, 2009:522).

In die Bourdieuaanse model het diegene wie hoog geplaas is in ekonomiese kapitaal gevolglik ook meer kulturele en sosiale kapitaal. Terselfdertyd het beide kulturele en sosiale kapitaal die vermoë om omgeskakel te word in ekonomiese kapitaal.

Die kommersialiteitsaspek van self-of eie belang staan dus sentraal in ekonomiese kapitaal. Hierdie vorm van kapitaal is fisies en sigbaar uitruilbaar of oordraagbaar. Bourdieu se teorie van kapitaal en hoe dit gebruik word in verskeie areas van sy werk, het onderskeibare karaktertrekke. 'n Bewustheid hiervan is belangrik om simboliese kapitaal in sy verskillende vorms te verstaan.

Simboliese kapitaal dui op bepaalde bronne wat 'n individu tot sy/haar beskikking het op die basis van eer, erkenning en prestige. Dit is 'n vorm van kapitaal wat legitimiteit en mag verkry in 'n verhouding van kennis binne 'n betrokke veld. Die mag van suggestie wat deur dinge en mense gebruik word, is die kondisie vir die effektiwiteit van alle soorte simboliese krag wat uiteindelik sal opereer op 'n vooraf opgestelde habitus. In plaas daarvan dat dit vir 'n kind sê wat hy moet doen, sê dit aan hom wat hy is en lei hom daarom om duursaamheid te ontwikkel oor wat hy moet wees. In simboliese kapitaal, kan die waardes, smaak en lewenstyle van sommige sosiale groepe hoër geag word as die van ander in 'n manier wat sosiale voordeel oordra, byvoorbeeld opvoeding

In, wat hy, "*misrecognition*" noem, (sien Bourdieu, 2006) beskryf Bourdieu die sistemiese ontkenning van die feit dat simboliese kapitaal eintlik substantiewe vorme van ekonomiese kapitaal is. Hy is van mening dat die handeldrywing (uitruilingspraktyk) van ekonomiese kapitaal ook geld vir ander vorms van simboliese kapitaal, maar dat hulle, op hul unieke wyses, hul instrumentaliteit ontken of onderdruk deur voor te gee dat hulle wel van intrinsieke waarde is. In die veld van die kunste word kulturele kapitaal byvoorbeeld voorgehou as 'n refleksie van die

intrinsieke waarde van die kunswerk self en die vermoë van enkele begaafde individue om daardie waardes te erken en te waardeer. In die veld van wetenskap word kennis klaarblyklik nagejaag vir sy eie onthalwe deur onbelangstellende wetenskaplikes wat op soek is na die waarheid. Onselfsugtigheid en agting vir ander word voorgehou as die formele beginsel vir sosiale kapitaal (Grenfell, 2008:104).

Simboliese kapitaal, in sy verskillende vorms, het dus uitsonderlike karaktertrekke. Dit is waarneembaar aan die een kant in voorbeelde waar die smaak, lewenstyl en waardes van 'n sekere groep hoër geag word as die van 'n ander in byvoorbeeld 'n skool. Aan die ander kant is dit sigbaar in die gekultiveerdheid of gesofistikeerdheid op 'n bepaalde gebied. Simboliese vorme van kapitaal word dikwels geasosieer met 'n goed gevormde habitus wat lei tot hoër kulturele kapitaal. Simboliese kapitaal dra dus op unieke wyses by tot ongelykhede. Vervolgens word kulturele kapitaal bespreek.

Die nosie van kulturele kapitaal was gedurende die vroeë 1960's deur Bourdieu gebruik om te verwys na:

A way of thinking and a disposition to life where the expected behaviours, expected language competencies, the explicit values, knowledge, attitudes to and relationship with academic culture required for success in school are all competencies which one class brings with them to school (Henry, Knight, Lingard & Taylor, 1988:233).

Kulturele kapitaal is dus 'n sosiologiese konsep wat insluit al die kennis, ervaring en of verbintenisse, verbale vermoëns, algemene kulturele bewustheid en estetiese voorkeure waaroor 'n individu mag beskik het wat hom/haar in staat gestel het om verder as 'n volgende persoon (van 'n minderbevoorregte agtergrond) te vorder. Dit is die kennis van- en familiariteit van luukse vorme van kulturele uitdrukking. Hierdie soort kapitaal kan beliggaam word vanaf kindsbeen af, maar kan ook bekom word in instansionele vorm deur middel van kwalifikasies op skool en universiteit (Bourdieu, 1993a).

Bourdieu het hierdie konsep ontwikkel as:

A theoretical hypothesis which made it possible to explain the unequal scholastic achievement of children originating from different social classes by relating academic success, i.e., the specific profits which children from the different classes and class fractions

can obtain in the academic market, to the distribution of cultural capital between the classes and class fractions (Bourdieu, 1993a, p243).

Kulturele kapitaal bevraagteken die biologiese bepalinge van 'natural intelligense'- "the received wisdom that attributes academic success or failure to natural aptitudes" (Reay *et al* 2005:19). Verskillende opvoedkundige vermoëns, argumenteer Bourdieu, word dikwels misken oftewel, "misrecognised as the result of individual giftedness" eerder as klas gebaseerde verskille met die ignorering van die feit dat die vermoëns wat gemeet word deur skolasiese kriteria dikwels nie die gevolg is van natuurlike gawes nie, maar eerder van minder of meer ooreenkomste tussen klas kulturele gewoontes en die vereistes van die opvoedingstelsel of die kriteria wat sukses daarin definieer (Bourdieu & Passeron, 1979:22).

Kulturele kapitaal bestaan in verwantskap met ander vorme van kapitaal wat ekonomiese, simboliese en sosiale voordeel of nadeel konstrueer. Hieroor voeg Moore by:

While the values associated with cultural capital may be oppositional to the instrumentalism of economic capital at one level (art, or knowledge, for its own sake rather than any extrinsic reward), the accumulation of cultural capital relies heavily on the exchange or 'transubstantiation' of economic capital, to purchase books, artefacts or an elite education (2004:445).

Kulturele kapitaal is waarneembaar in drie kategorieë, naamlik: *Die ge-objektiveerde toestand*, soos dit vergestaltung kry in materiële voorwerpe en kulturele goedere, artefakte, boeke, kunswerke, musikale instrumente en wat "transmissible in their materiality" (Bourdieu, 1993a, p246) is. Hierdie kulturele goedere kan *fisies oorgedra* word (deur dit te verkoop as 'n illustrasie van ekonomiese kapitaal en ook *simbolies oorgedra* as kulturele kapitaal. Die ge-objektiveerde toestand soos deur Bourdieu (2001) beskryf, is 'n tipe kapitaal wat oordraagbaar is deur wettige eienaarskap maar konstitueer nie voorvereiste vir eienaarskap nie, byvoorbeeld om besittings (soos 'n skildery) te hê maar nie die middele te hê om dit te 'verbruik' nie.

Nog 'n kategorie van kulturele kapitaal is *die beliggaamde toestand* wat ingekorporeer is in gees en liggaam en bekom is sedert kindsbeen. Hierdie vorm vereis investering van tyd deur ouers en ander ten einde die kind te sensiteer oor kulturele onderskeidings (byvoorbeeld waar 'n ouer van kleins af vir 'n kind lees,

klassieke musiek in die huis speel, karakter en manier van dink en praat). Dit is dus langdurige disposisies van die verstand en liggaam (Bourdieu, 1986:17) Dit dien dus as simboliese kapitaal of 'n wettige vermoë (Farrell, 2010:110). Hierdie vorm van kapitaal is sigbaar in fisiese eienskappe van agente, byvoorbeeld hul lewensstylkeuses, liggaamstaal, die manier van praat ensomeer.

Die geïnstansionaliseerde toestand, in die vorm opvoedkundige kwalifikasies, die “certificate[s] of cultural competence which confer on its holder a conventional, constant, legally guaranteed value with respect to culture, ... institutional recognition of the cultural capital possessed by any given agent” (Bourdieu, 1993a, p248), vorm die derde kategorie van kulturele kapitaal. Hierdie vorm van kulturele kapitaal is bekombaar deur sertifisering (skool of universiteit). Met 'n akademiese sertifikaat kom die sertifisering van kulturele vermoëns. Die sertifikaat ken aan die houer daarvan konvensionele, konstante, wettige gewaarborgde waarde met betrekking tot kultuur toe (Farrell, 2010:112). Deur instansionele erkenning te gee aan die kulturele kapitaal wat 'n individu besit, argumenteer Farrell, maak die akademiese kwalifikasie dit ook moontlik om kwalifikasiehouers te vergelyk. Bourdieu argumenteer dat “academic qualifications are to cultural capital what money is to economic capital” (Bourdieu & Passeron, 1977, p 187). Instansionele erkenning word dus gegee aan agente met verskillende vlakke van kulturele kapitaal. Die volgende paragrafe bespreek sosiale kapitaal wat opgemaak is deur sosiale verpligtinge of verbintenisse wat, onder sekere kondisies, omskakelbaar is in ekonomiese kapitaal en geïnstansionaliseerd voorkom in die vorm van 'n titel van adelikheid (Bourdieu, in Richardson, 1986:17).

Hierdie vorm van kapitaal kan geakumuleer-en omgeskakel word in simboliese vorme van kapitaal of in sosiaal-erkende kapitaal (Bourdieu, 1985a: 724) en meer markbare materiaalvorme. 'n Individuele sosiale kapitaal is die gemiddelde van die eintlike of potensiële bronne wat gekoppel is aan 'n langdurige netwerk van ietwat geïnstansionaliseerde verhoudings van gemeenskaplike kennis en erkenning (Bourdieu & Wacquant, 1992:119). Assosiasie met hierdie groep verskaf aan elke lid die rugsteun van 'n kollektiewe kapitaal. Die volume van sosiale kapitaal in besit van 'n persoon hang af van die grootte van die netwerk van konneksies wat 'n persoon effektiewelik kan gebruik. Die netwerk van konneksies is die produk van belegging wat daarop gemik is om sosiale verhoudings te vestig of te reproduseer wat direk

bruikbaar is op die korttermyn, aldus (Farrell, 2010:112). Volgens Bourdieu, onderskryf sosiale kapitaal die interverwantskap tussen kulturele-en ekonomiese kapitaal en moet gedurig daarvoor gewerk word. Hy voer aan:

It is the product of investment strategies, individual and collective, consciously or unconsciously aimed at establishing or reproducing the social relationships that are directly usable in the short or long term, and creates the conditions whereby such a relationship can become durable, sustainable, and institutionally guaranteed (Bourdieu, 1986:22).

Die voorafgaande gedeelte het 'n beknopte definisie gebied van Bourdieu se konsep van kapitaal asook 'n bespreking van die wisselwerking van verskillende vorme van kapitaal in verskillende kontekste. Die ongelykhede wat geasosieer kan word met kulturele kapitaal reflekteer ongelykhede in die kapasiteite om kapitaal te bekom wat opsigself vorige ongelykhede in die besit van kulturele kapitaal reflekteer. Wat ek hier wil beklemtoon is die verskillende wyses waarop verskillende vorme van simboliese kapitaal bekom kan word. Een siening van die verkryging van kapitaal beklemtoon die feit dat dit onlosmaaklik is van 'n persoon. 'n Ander siening aksentueer die feit dat simboliese kapitaal oor tyd bekom kan word. Bourdieu kontrasteer bogenoemde met ekonomiese kapitaal waar dit moontlik is om baie vinnig ryk te word met die spin van 'n dobbelsteen (Bourdieu, 2006:105).

Beliggaamde kulturele kapitaal kan nie op dieselfde wyse bekom word nie maar eerder deur langdurige blootstelling aan 'n gespesialiseerde sosiale habitus. Kulturele kapitaal word bekom deur die sistemiese kultivering van idees en praktyke in 'n spesifieke milieu. Die individu beliggaam op die ou end hierdie idees, praktyke of kultuur en stel dit ook tentoon in sy of haar disposisies. Dit is soortgelyk aan Bourdieu se verduideliking van die wetenskaplike veld wat vlees word deur die wetenskaplike:

A scientist is a scientific field made flesh, an agent whose cognitive structures are homologous with the structure of the field and, as a consequence, constantly adjusted to the expectations inscribed in the field (Bourdieu 2004a:41).

Kapitaal, ongeag in watter vorm, is waardevol omdat ons dit kollektiewelik en soms ten spyte van onself, agting daarvoor het. Vir Bourdieu het elke individu 'n portefeulje van kapitaal. Elkeen het 'n besondere hoeveelheid of volume en samestelling van kapitaal. Kapitaal, net soos veld en habitus, kan nie in isolasie van

mekaar gelees word nie. Kulturele kapitaal is, vir alle intensionele redes, sinoniem aan status terwyl habitus sinoniem aan sosialisering word. In alle velde van sosiale praktyke kan simboliese vorms van kapitaal geassosieer word met goed-gevormde habitusse in enige groep. Alhoewel nie in alle gevalle nie, word diegene met hoogs-ontwikkelde habitusse dikwels hoër geag in kulturele kapitaal as ander wie minder bedeel is.

3.5.2 Die interaksie tussen veld, habitus en kapitaal

Bourdieu het 'n metodologie ontwikkel wat 'n interafhanklike, saamgekonstrueerde trio, naamlik veld, habitus en kapitaal saambring. Nie een van die drie is primêr, dominerend of toevallig nie, maar vorm elk 'n integrale deel in die verstaan van die sosiale wêreld. Bourdieu beskryf die interaksie van veld en habitus as volg:

On one side, it is a relation of conditioning: the field structures the habitus, which is the product of the embodiment of the immanent necessity of a field (or of a hierarchically intersecting set of fields). On the other side, it is a relation of knowledge or cognitive construction: habitus contributes to constituting the field as a meaningful world, a world endowed with sense and with value, in which it is worth investing one's energy (Wacquant, 1992:44).

Die wyse waarop 'n veld impakkeer op 'n betrokke individu is afhanklik van daardie individu se habitus, sy/haar posisie in 'n gegewe veld sowel as die sterkte van die veld in verhouding tot ander velde waarin die individu beweeg (Addison, 2009:334).

Habitus is baie nou verwant aan die instandhouding en reprodusering van klas omdat dit 'n afbeelding is van die roetes en trajekte waarin sosiale agente moet deelneem as hulle suksesvol wil wees in hul doelwitte wat die meeste waarde, aansien en status binne hul spesifieke sosiale veld wil lok (Adams, 2006). Hierdie roetes en trajekte lei akteurs om op te tree in wat Bourdieu *velde* noem. Hierdie velde vereis sekere praktiese vaardighede waaroor 'n akteur moet beskik ten einde deel te kan neem en om 'n posisie daarin te beklee (Bourdieu, 1977:85). Bourdieu integreer die konseptualisering van verskillende vorme van *kapitaal* as 'n middel om die simboliese waardes waaroor 'n akteur moet beskik om deel te kan neem in 'n gegewe veld, te verklaar. Indien die akteur beskik oor die bepaalde vorms van kapitaal wat vereis word in 'n veld, lê die veld 'n stel oorkoepelende raamwerk van

reëls, verpligtinge en veld posisies neer wat die akteur verplig is om te volg, want “fields engender and require certain responses, hailing the individual to respond to themselves and their surroundings in specific ways to the point of habituation” (Adams, 2006:514).

Habitus is ’n kerndeel van Bourdieu se lens waardeur hy die sosiale wêreld beskou. Hy propageer dat, indien die habitus nie ’n nuwe persoon kan produseer nie, dit dan ten minste ’n nuwe uitkyk of sosiologiese beskouing bewerkstellig. Hierdie nuwe sosiologiese uitkyk word informeer deur ’n verwantskaps-denkwys. Verwantskap is dus die essensie van habitus. Met hierdie konsep moedig Bourdieu ons aan om in ’n verwantskap-mode te dink wat verder strek as empiriese praktyke ten einde onderliggende strukturende beginsels bloot te lê. Habitus poog daardeur om ons eie beskouing van die sosiale wêreld te transformeer.

Praktyk is nie afmaakbaar tot habitus nie, maar eerder ’n fenomeen wat ontstaan vanuit die verwantskappe tussen sosiale agente se habitusse en hul kontekstuele sosiale velde. Vir Bourdieu is habitus, kapitaal en veld noodwendig konseptueel en empiries interverwant (Bourdieu & Wacquant 1992a: 96-97). Om te praat van habitus sonder veld en om habitus te analiseer sonder veld is dus ’n fiktiewe habitus wat van sy einste konteks wat dit mening en betekenis gee en waarin dit werk, ontnem is. Die habitus is ’n verwante struktuur waarvan die belangrikheid opgesluit lê in die verwantskappe binne verwante velde. Dus is die konsep, habitus asook die objek wat dit ten doel het om konsepsualiseer, beide deeglik verwant in intensie.

Bourdieu wou deur middel van konseptuele innoverings (habitus, kapitaal en veld) bepaalde persepsies in die sosiale wetenskappe (subjektiwiteit/objektiwiteit, mikro/makro, vryheid/bepalendheid) uitdaag. Sy konstruktivistiese beskouing van die sosiale lewe het berus op die idee dat sosiale akteurs verandering teweegbring deur middel van kollektiewe pogings. Vir Bourdieu is realiteit ’n sosiale skepping. Om dus te bestaan, beteken om sosiaal te bestaan in verhouding of verwantskap met ander. Wat werklik is, is dus verwant. Om te verstaan hoe mense bestaan, is dit dus belangrik om te verstaan in watter magsverwantskappe of magsverhoudings hulle opereer. Bourdieu suggereer nie dat ons voorafgeprogrammeerde outomate is wie se optrede gereguleer word deur hoe ons grootgemaak is nie. Ons praktyke is eerder die resultaat van, wat hy noem, ‘an obscure and double relation’ (Bourdieu

1993a:76) tussen habitus en veld. Bourdieu som die verwantskap op deur die volgende pseudo-wiskundige vergelyking te gebruik: [(habitus) (kapitaal)] + veld = praktyk (1984:110). Die vergelyking kan so analiseer word: Praktyk is die resultaat van verwantskappe tussen een se disposies (habitus) en een se posisie in 'n veld (kapitaal), binne 'n huidige staat van spel in 'n spesifieke sosiale arena (veld). Individue in hierdie studie se praktyke kan nie ten volle verstaan word deur slegs vas te stel watter van die kapitaal, veld of habitus meer primêr is nie, want daar sal altyd 'n "network of dependencies" (Bourdieu, 1995:11) tussen elke faktor wees.

Hierdie analise beklemtoon die waarde van Bourdieu se benadering: die interverwante geaardheid van sy drie hoof 'thinking tools' (Bourdieu & Wacquant 1989d: 50) habitus, veld en kapitaal. Praktyk is dus nie net die resultaat van een se habitus nie, maar eerder die resultaat van verwantskappe tussen een se habitus en een se huidige omstandighede (Grenfell, 2008:52). Bourdieu beskryf hierdie verwantskap as die ontmoeting van twee ontvouende historiese logikas (1993a: 46; 2000a: 150-51). Met ander woorde die fisiese en sosiale ruimtes wat ons okkuper is (soos habitus), gestruktureerd en dit is die verwantskap tussen hierdie twee strukture wat aanleiding gee tot praktyk. Hierdie 'obscure relation' word verder gekompliseer deur sy 'ontologiese dubbelheid' (complicity) (1982a :47). As gevolg van veld, as deel van die aaneenlopende konteks waarin ons leef, struktureer die habitus, terwyl die habitus terselfdertyd die basis vorm vir sosiale agente se verstaan van hul lewens, insluitende veld. Aan die een kant, voer hy aan,

It is a relation of *conditioning*: the field structures the habitus. On the other side, it is a relation of knowledge or *cognitive construction*. Habitus contributes to constituting the field as a meaningful world (Bourdieu & Wacquant 1992a: 127).

Bourdieu se teorieë van reproduksie is waardevol om die rol wat skoolstelsels speel in die reproduksie van sosiale en kulturele ongelykheid deur koppelings tussen skolastiese aanleg en kulturele erfenis, bloot te lê (Bourdieu, 1998b). Bourdieu se sosiologiese aanslag verteenwoordig 'n massiewe wegbreek van menslike kapitaal-teorieë, westerse sielkunde en die neo-liberale politiek wat opvoedkundige beleide dryf en almal verklarings bied dat verskille in skolastiese uitkomst toegeskryf kan word aan natuurlike aanleg (Mills & Gale, 2010:14).

3.6 Kritiek teen Bourdieu se werk

Alexander argumenteer dat Bourdieu nie daarin slaag om strukturele determinasie te vermy nie deurdat hy aan habitus die toevallige mag gee om sosiale aksie “in the last instant” (1995:140) te bepaal. Harper (1984:117) weerlê egter hierdie siening deur aan te voer dat die grootste probleem met die verstaan van Bourdieu se teorieë, mispersepsie of misinterpretasie van sy basiese teoretiese beginsels is. Harper argumenteer dat Bourdieu se kritici uitgemis het op die konstante hersiening en verbetering of verfyning van Bourdieu se teorieë as gevolg van die tydsverloop in die vertaling van Frans na Engels. Empiries, kan die habitus nie gesien word nie, maar eerder die effekte van habitus in praktyke waartoe dit aanleiding gee (Grenfell 2008:62). Die struktuur van habitus moet vasgevang word deur die onderliggende praktyke te ontbloot en sodoende die verwante strukture as een van ’n reeks van vele vas te vang.

Bourdieu word gekritiseer vir sy klem op reproduksie ten koste van moontlike aksies om ’n nuwe en verskillende wêreld te skep (Grenfell & James, 1998a). Maar Bourdieu se konseptualisering van habitus, wat poog om die tweeledigheid van objektiwiteit, struktuur en agentskap, determinasie en fenomologie te ondermyn (Kenway & McLeod, 2004:528), stel hom in staat om die praktyke van akteurs as “objectively coordinated and regular without being the product of rules, on the one hand, or conscious rationality, on the other” (Postone, LiPuma, & Calhoun, 1993:4) te analiseer. Op hierdie wyse beweeg habitus verby “determinism and freedom, conditioning and creativity, consciousness and the unconscious, or the individual and society” (Bourdieu, 1990b, pp. 54-55).

Bourdieu se kontensie dat die liggaam “a mnemonic device” word waarop en waarin “the very basis of culture, the practical tendencies of habitus are imprinted and encoded” (Jenkins, 1992:75-76), word deur onder meer, Archer, (2006) en Elder-Vass, (2007) gekritiseer as ’n kondensering of konflasie van die objektiewe en die subjektiewe. Hierdie konflasie impliseer dat akteurs habitus so totaal internaliseer dat hulle habitus-draers of strukturele vaartuie word. Bourdieu se nosie van ‘a feel for the game’ (1990b) byvoorbeeld, waar spelers in ’n spel nie dink of kognitiewelik strategie uitwerk nie, maar eenvoudig net speel, kom hier te sprake. Die rede hiervoor verduidelik Bourdieu, is omdat:

The schemes of the habitus, the primary forms of classification, owe their specific efficacy to the fact that they function below the level of consciousness and language, beyond the reach of introspective scrutiny or control by the will (Bourdieu, 1984:446).

Op grond van hierdie argument tree akteurs op uitsluitlik op grond van aangeleerde disposisies en nie op grond van onlangse ervarings of bewustelike reflektiewe vermoëns nie (Elder-Vass, 2007). “He remains caught in an unresolved contradiction between determinism and voluntarism, with the balance of his argument favouring the former”, voer Jenkins, (2002:21) aan.

As ’n manier om die domeine van beide objektiewe en subjektiewe realiteite te balanseer, argumenteer Bourdieu dat habitus gekenmerk word deur beide ’n “generative and an inventive capacity” (Bourdieu, 1990:13) wat dit definieer as ’n “structuring structured structure” (Swartz, 2000). Dit impliseer dat die toevallige verwantskap tussen struktuur en agentskap wederkeurig en gemeenskaplik afhanklik is eerder as wat dit gekenmerk word deur die dominansie van struktuur en die subordinasie van agentskap of omgekeerd. Aktuurs word byvoorbeeld gesosialiseer en internaliseer habitus en die matriks van disposisies wat dit insluit, maar wanneer die akteur die sosiale veld betree en deelneem aan die velde bevestig hulle aktiewelik die skepping en transmisie van habitus deur die manier waarop hulle die riglyne van habitus volg in die praktyk. Bourdieu verduidelik dat habitus sosiale aksie rig in ’n “system of circular relations that unite structures and practices, objective structures tend to produce structured subjective dispositions that produce structured actions which, in turn tend to reproduce objective structure” (Bourdieu, 1977:203).

Bourdieu het ten doel gehad om verby die objektiewe/subjektiewe, struktuur/agentskap –skeiding te beweeg veral nadat hy die tekortkominge in Levi-Strauss se reëlnavolging as skepper van alle reëlmatigheid gesien het. Bourdieu het in sy veldwerk opgemerk hoe “rules are often bent and perhaps even broken in practice” asook dat die netjiese verduidelikings van die dominansie van agentskap deur struktuur dikwels “a far cry from the negotiated situation one finds at the ground level where interests, desires, contingencies, and material exigencies all come into play” (Crossley, 2000:83) is.

Vir sy kritici is Bourdieu se wêreld, ten spyte van sy pogings om aan praktyk ’n aktiewe, skeppendheid te verleen, deur sy klem te lê op die genererende vermoëns

van disposisies (Bourdieu, 1990a), meer reproduktief as transformerend van aard. Sy sosiale heelal “ultimately remains one in which things happen to people, rather than a world in which they can intervene in their individual and collective destinies” (Jenkins, 2002:91).

Terwyl die strukturende taalgebruik en vorms van redenasies in sommige van Bourdieu se vroeë verklarings van habitus (byvoorbeeld, Bourdieu, 1977b; McLeod, 2005) verstaanbaar is, verskaf sommige van Bourdieu se tekste meer ruimte vir agentskap as ander. In *The Weight of the World* (1999) byvoorbeeld, argumenteer Reay (2004), dat “there is a great deal of striving, resistance and action aimed at changing current circumstances as many of the poor and dispossessed , interviewed by Bourdieu and his colleagues, search around for ways of changing and transforming their lives” (p.437). Hierdie kragtige weergawe van hoe “ordinary people” (McLeod, 2005:15) hul lewens in tye van groot sosiale, kulturele en ekonomiese stryd onderhandel, is daarop gemik om die effekte van “objective relations” in die individu, met ander woorde die “complexity of interactions between social space/field and habitus” (McLeod, 2005:15) te verstaan. Mikro-onderhandelinge in plaaslike kontekste en makro-prosesse van die samelewing en kultuur moes dus beskou word as “dialectically related” (Dillabough, 2004:490).

Alhoewel ek saamstem met Jenkins (2002) oor die effense beperktheid van Bourdieu se konseptualisering van agentskap, kan dit tog terselfdertyd beskou word as ’n sterk punt omdat dit ’n ewewig bied vir ’n ewe beperkende konsepsie van struktuur. Vir Schirato & Webb (2003:540) is daar nie so iets soos suiwer agentskap nie, maar ’n soort beperkte agentskap kan identifiseer word. “Subjects”, volgens Schirato en Webb (2003:540) “are able to negotiate the rules, regulations, influences and imperatives that inform all cultural practice, and delimit thought and action, precisely because fields dispose them to do so”.

Teen kritiek dat sy teorie meganisties en bepalend is of geensins verskil van die van Parson se oorsistematiese, funksionele analise van sosiale gedrag (Jenkins 1991, Mouzelis 1995: 100-26), is Bourdieu se verweer dat die habitus nie outomaties lei tot praktyke nie, maar dat dit inderwaarheid funksioneer as ’n beperkende raamwerk waarbinne ’n verskeidenheid praktyke reproduseer kan word.

The habitus, like every 'art of inventing' is what makes it possible to produce an infinite number of practices that are relatively unpredictable, even if they are limited in their diversity (Bourdieu, 1990:63).

Dit is juis hierdie skeppende aanpasbaarheid wat die habitus-draer in staat stel om, wanneer hy/sy 'n spesifieke veld betree, oor die weg te kan kom met die verwagte vereistes binne daardie veld. In verdere antwoord op kritici wat meen dat habitus oorbepalend is voer Bourdieu aan dat min of meer identiese habitusse uiteenlopende uitkomst kan oplewer. Habitus is “powerfully generative” (Bourdieu, 1990: 87) eerder as bepalend. Hy argumenteer verder:

Habitus is not the fate that some people read into it ... it is an *open system of dispositions* that is constantly subjected to experiences, and therefore constantly affected by them in a way that either reinforces or modifies its structures. It is durable but not eternal (Bourdieu and Wacquant, 1992, p133).

Die habitus is dus beide 'n persoon se uitkyk op die lewe asook die plek waarvandaan daardie uitkyk voortspruit. Dit is 'n strukturende meganisme wat binne 'n individu opereer. Soos die habitus aanpasbaarheid toelaat, so laat dit ons toe om te reageer op kulturele reëls en kontekste in 'n verskeidenheid van maniere en dit na te jaag. Wanneer Nash vra: “Is it worth the candle?” (1999:185), sê hy self dat Bourdieu se konsepte die moeite werd is, want net deur dit te doen, forseer dit die individu om te dink.

Bernstein voer aan, “once an illustration is challenged or an alternative interpretation given, there are problems (1996:136). Dit is nie te sê dat Bourdieu se eie analise nie voldoende is nie, maar dit lig eerder uit hoe die verduidelikende potensiaal van die konsep verder versterk kan word om die tipes van epistemologiese weergawes van die sosiale wêreld moontlik te maak. Bernstein gee uiteindelik toe dat habitus “is something good to think with, or about” en vestig aandag op die “new possibilities, new assemblies, new ways of seeing relationships” (1996:136).

Bourdieu se basiese uitgangspunt was dat daar 'n ooreenstemmigheid tussen sosiale strukture en geestelike strukture bestaan – tussen objektiewe sosiale posisies en subjektiewe disposisies (Bourdieu & Wacquant, 1992:13). Met ander woorde die disposisionele duursaamheid van habitus is afkomstig van die gestruktureerde stabiliteit van posisies wat dan, deur sosialisering, dien om die

sosiale omstandighede te produseer waarvandaan die habitus self afkomstig is. Die voortbestaan van die disposisionele habitus hang dus af van die langdurigheid of uithouvermoë van die posisie waaraan dit uiteindelik gekoppel word.

Terwyl Bourdieu die implikasies dat habitus ons aksies of toekomstige determineer verwerp, is daar tog individue met eienskappe waarna Mills & Gale (2010:90) verwys as *reproductive habitus* wie optree volgens gedetermineerde verwagtinge. Hier verwys ek na individue wat vasgevang is tussen individuele hoop, aspirasies en doelwitte aan die een kant en die objektiewe situasies waarin hulle hulself bevind asook die posisies wat hulle in die samelewing beklee, aan die ander kant. Sodanige individue, meen Jenkins (2002:28), “read the future which is made for them and for which they are made”. Diesulkes se aspirasies word dikwels informeer deur hul portuurgroep, ouers en hul gebrek aan bronne en netwerke (Kilpatrick & Abott-Chapman, 2002:45). Hul realiteite word sterk beïnvloed deur hul huidige omstandighede wat gevolglik aan hulle ’n negatiewe uitkyk op die toekoms gee en aanvaar dat hul mislukking natuurlik of onvermydelik is. Armoede het so ’n groot impak op hulle dat hulle geen uitweg sien nie (Mills & Gale, 2010:90). Net soos die “lads” in Willis se etnografiese studie oor werkersklas-seuns in ’n industriële area van Engeland gedurende die 1970’s, verstaan jeugdiges met ’n reproduktiewe habitus die skool as “out of touch with their lived experiences and irrelevant to their future lives” (p.91). Gevolglik verwerp hierdie jeugdiges die skoolkultuur want hulle sien deur die mite van bekwaamheid. Hulle weet dat hulle, as deel van die werkersklas, ’n baie skraal kans staan om opgeneem te word in die middelklas-kenniskode wat deur die skool voorgehou word (Nolan & Anyon, 2004:139). Deur hul verwerping van die skoolkultuur, speel hierdie jeugdiges ook ’n aktiewe rol in die reproduksie van hul klas.

Grootskaalse skolastiese onderprestasie in die lees-, skryf – en rekenkundige vermoëns van Suid-Afrikaanse leerders word tans gereflekteer in die Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA) (Duncan, 2012). Ten spyte van die feit dat Suid-Afrika ’n beduidende groot deel van sy jaarlikse begroting aan onderwys toeken, styg die matriek-slaagsyfer, maar met meer leerders wat laer as 50% behaal; verlaat meer leerders die skool as wie aanvanklik ingeskryf was. Suid-Afrika beklee tans die 131ste posisie uit 142 lande in terme van skolastiese prestasie (Rhampele, 2012). In die era van selfverantwoordelikheid, gaan skole voort om leerders as universeel (almal

dieselfde) te behandel en die blaam van swak skolastiese prestasie dan voor die deur van individuele leerders te plaas. Insteede daarvan dat skole groter pogings aanwend om die kulturele dissonansie (Fataar, 2012) van 80% van Suid-Afrikaanse leerders met hul skole te probeer verstaan, opereer skole in 'n middelklas-milieu met 'n "one size fits all"-benadering. So 'n milie, skep 'n perfekte teelaarde om leerders se prestasies af te maak as die simptome van 'n reproduktiewe habitus.

Ek argumenteer egter in hierdie hoofstuk dat daar ander leerders is, dikwels buite die soeklig vanweë hul ylheid in getal, wie moontlikhede sien in beperkende omstandighede, wie alternatiewe wat nie onmiddellik sigbaar is nie, oorweeg en sodoende agentskap openbaar. Hulle is landelike werkersklas-leerders wie geleenthede vir selfbemagtiging aangryp, 'n ander uitkyk op die lewe vorm en 'n habitus-aanpassing maak. Die leerders lees hul situasies en span hul navigeringstrategieë in om hul situasies te herskep. Hulle is leerders wie optree eerder as om toe te laat dat daar teenoor hulle opgetree word. Met ander woorde, hulle is nie passiewe ontvangers van omstandighede nie, maar word aktiewe meemakers van hul plaaslike realiteite. Hierdie leerders se gevoel vir die spel (van opvoeding), hul "sens du jeu" (Mahar, 1990) laat hulle toe om hul habitusse net genoeg te verskuif ten einde hulle in staat te stel om op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

3.7 Die aanwending van Bourdieu se konsepte

My ondersoek na jongmense se sinmaak van 'n snel-veranderende neoliberale wêreld en hoe hulle die verantwoordelikheid om aan te pas op hul eie liggame neem, fokus op die uitoefening van subkulturele kapitaal (Thornton, 1996) oftewel aanpassingspraktyke of agentskap wat hulle vertoon in die ontvouende ruimtes van hul landelike dorp. Die teoretiese perspektief waarop ek steun, sien jeugdige subjektiwiteit as vloeiend, al-veranderend en onstabiel. My inisiële aannames is gegiet in 'n Bourdieuaans beskouing dat geroetineerde habiterende aksies steeds belangrik is en 'n integrale deel vorm van die handhawing van sosiale orde en die reproduksie van 'n stabiele en konsekwente matrikse van velde van aksies waarin individue kan inskakel. Ruimte speel 'n ewe belangrike rol ten einde jeugdige navigerings-en wordingsprosesse te verstaan.

In hierdie studie verwys ruimte nie na 'n leemte/spasie wat agtergelaat word wanneer geen objekte teenwoordig is of soos die woordeboek daarna verwys as 'n aaneenlopendheid sonder voorwerpe of 'n interval tussen punte of voorwerpe wat veelvuldige dimensies het (Oxford, 7th ed: 1015) nie maar eerder beleefde ervarings van jeugdiges tussen hul fisiese omgewing van hul landelike dorp en hul praktyke daarin. In my bespreking van die nosie van ruimte, steun ek op die werk van ruimte-teorieë soos die van Lefebvre (1991/1971), Massey (1994) en Robinson (2002).

Henri Lefebvre (1991/1971) bied 'n analitiese uitleg van ruimte, naamlik die interaksie tussen fisiese of materiële ruimte, verteenwoordigende ruimte en lewensruimte. Lefebvre verskaf 'n kritiese beskouing van westerse sienings van ruimte en tyd wat tyd as 'n aktiewe en dinamiese mag sien terwyl ruimte beskou word as 'n passiewe agtergrond of houer.

Lefebvre argumenteer dat ruimte aktiewelik geproduseer word in en deur alledaagse menslike praktyke wat tegelykertyd materialisties en metafories is, "a product of something that is produced materially while at the same time operate[s]...on processes from which it cannot separate itself because it is a product of them" (p.66). Lefebvre se klem op die produksie van ruimte posisioneer hom in 'n post-strukturele of post-moderne kritiese diskoers. Hy skryf:

Social space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity—their (relative) order and/or (relative) disorder (1991:73).

Lefebvre toon dat die produksie van ruimte gekoppel is aan mag en politiek asook die produksie van ongelykhede. Hy voer aan dat die gebruike van ruimte klas-, geslags- en rasvorme aanneem (1991/1971, pp.5-40). Die kernpunt is dat 'lebens'ruimte geproduseer word deur menslike agentskap. Ruimte is dus nie 'n leë houer, in isolasie van menslike aksie nie. Die nosie van lewensruimte suggereer eerder dat menslike aksie (arm landelike leerders se navigerings-en wordingspraktyke) gekonstrueer word vanuit dinamiese interaksie met fisiese kenmerke van die omgewing.

In 'n poging om te verduidelik hoe ruimte geproduseer word, ontwikkel Lefebvre 'n konseptuele driehoek wat bestaan uit elemente wat interaktief met mekaar

funksioneer. Ten einde die drie oomblikke van sosiale ruimte te verstaan, argumenteer Lefebvre, kan 'n mens dit op die liggaam projekteer.

Ruimtelike praktyk verwys na die produksie en reproduksie van ruimtelike verwantskappe tussen voorwerpe en produkte. Dit verseker ook kontinuïteit en 'n mate van kohesie. "In terms of social space, and of each member of a given society's relationship to that space, this cohesion implies a guaranteed level of competence and a specific level of performance" (p.33).

Verteenwoordigings/symboliserings van ruimte is gekoppel aan "the relations of production and to the 'order' which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes, and to 'frontal' relations" (p.33). Dit verwys ook na "gekonsepsualiseerde ruimte, die ruimte van wetenskaplikes, beplanners, ingenieurs, "all of whom identify what is lived and what is perceived with what is conceived" (p.38).

Verteenwoordigende ruimtes verwys na "space lived directly through its associated images and symbols and hence the space of 'inhabitants' and 'users" (p.39). Dit is die beleefde ervarings wat na vore kom as gevolg van menslike agentskap. Dit is "lived space" (beleefde ruimte) oftewel die simboliese waardes wat deur die inwoners van daardie ruimte geproduseer word. Lewensruimte suggureer dus dat menslike aksies gekonstrueer word uit hul fisiese interaksie met hul omgewing.

Lefebvre wys ons daarop dat sosiaal geproduseerde ruimte multidimensioneel is met die "conceived", "perceived" en die "lived" wat elkeen 'n deel van daardie ruimte uitmaak. 'n Korrekte waarneming van ruimte of 'n ruimtelike gebeurtenis vereis dus 'n versigtige en gebalanseerde aanwending van die interaksies van die elemente in Lefebvre se drie oomblikke van ruimte (1991:40). As ek (vir die doel van hierdie studie) 'n ruimtelike gebeurtenis moet beskryf waar 'n jeugdige 'n klaskamer betree op 'n bepaalde tyd met 'n bepaalde gebaar en 'n bepaalde houding/gemoedstoestand, kan sy/haar teenwoordigheid in die klaskamer op 'n multidimensionele manier interpreteer word. As ons Lefebvre se drieledige perspektiewe van ruimte vergelyk met drie kameras wat tergelykertyd op een gebeurtenis fokus, sou ons deur een kamera die wiskundige data, byvoorbeeld die

hoogte van die jeugdige, die grootte van die klaskamer ensovoorts waarneem. Deur die tweede kamera sou ons die liggaamlike bewegings van die jeugdige kon sien, hoe hy/sy die vertrek binnekom, gebare maak, ensovoorts. Die derde kamera sou die jeugdige se gevoelens oor byvoorbeeld sy/haar irritasie met die stukkende deurknop wat nie reg wou werk nie, vaslê. Elke kamera lê verskillende tipes data vas wat saam die geheel vorm van die gebeurtenis of ruimte. Die “conceived”, “perceived” en die “lived” oorvleuel dus hier mekaar om ’n geheelbeeld te vorm. Ons uitdaging is om van een kamera na die ander te skuif ten einde die volle organisatoriese ruimte te verstaan. Dit is iets waarna Mills (1959) verwys as die sosiologiese verbeelding.

Elden (2004) en Watson (2005) bied ’n ooreenkomstige multi-dimensionele blik op ruimte wat veral gefokus is op subjektiwiteite van Lefebvre se beleefde ruimte. Die beleefde ruimte, tussen die “conceived” en “perceived”, is die ruimte van subjektiwiteit of menslike ervarings (Watkins, 2005:220). Dit is die ruimte, volgens Elden (2004:221), waarin mense sin maak van dinge, verbeelding aan die dag lê en gevoelens toon. Dit is hul lokale kennis van die organiserende ruimte soos hulle dit ervaar.

Soos Smith (1991:70) verduidelik impliseer die produksie van ruimte “that social practices and spaces are internally related in that each entails the other”. Arm, landelike jeugdige is dus produkte van hul landelike ruimte, maar terselfdertyd ook meemakers/skeppers van daardie bepaalde ruimtes.

Ruimte, sê Massey (1994:3), is sosiaal gekonstrueerd binne veelvuldige en interverweefde sosiale verwantskappe. Dit is die produk van daardie interverwantskappe wat gekonstrueer word vanaf die grootheid van die globale tot die intieme kleinste. ’n Sfeer vir die moontlikheid van veelvuldigheid, meen Massey, met ander woorde, ’n heterogeniese saambestaan van verskillende trajekte. Ruimte is altyd onder konstruksie, “it is always in the process of being made; never finished; never closed” (Massey, 2005:9). Massey kom tot die slotsom dat ruimte ’n sfeer is van dinamiese gelyktydigheid, alewig beïnvloed deur nuwe idees, alewig ontvanklik vir die konstruksie van nuwe verwantskappe. Dit word altyd geskep en is daarom, nooit voltooid nie.

Ten einde haar id e van ruimte prakties te beskryf, gebruik Massey (2005:119) die metafoor van  n treinrit tussen Londen en Milton Keynes. In hierdie treinrit, reis  n individu nie net deur ruimte of in ruimte (vanaf  n ruimte met  n naam, Londen tot  n ander, Milton Keynes) nie. Dit sou van ruimte slegs  n eenvoudige houer maak waarin ander dinge plaasvind. Insteede daarvan, verander die reisiger die ruimte – al is dit slegs minimaal- deur sy/haar afwesigheid in die een plek en teenwoordigheid in die ander. Op hierdie wyse skep die reisiger die ruimte. As reisiger is jy op die trein, is jy nie net besig om deur oppervlaksruimte (die landskap met miljoene mikro-organismes wat eie is aan daardie gebied en dit bewoon) te beweeg nie, maar jy is ook besig om deur verskillende trajekte te beweeg. Die denkbeeldige boom wat die reisiger deur die treinvenster waarneem was eens  n saadjie en sal eendag nie meer bestaan nie. Die veld vol geel sonneblomme, die produk van bemesting en Europese subsidi ring is slegs  n noemenswaardige oomblik wat verganklik is in  n ketting van industriële landbouproduksie.  n Begrip van plaaslik gekonstrueerde interpretasies en praktyke in hul landelike dorp is sentraal tot die verstaan van jongmense se ruimtelik-sosiale konstruksies.

Ruimte verwys na die produksie van materiaal en simboliese praktyke in spesifieke gelokaliseerde kontekste wat hulself geproduseer is binne wyer kringe van globale, nasionale en plaaslike skale (Lefebvre, 1991/1971:12). Robinson (2000:429) is dit ook eens dat, vanuit  n ruimte/self perspektief,  n begrip gevind kan word van hoe jeugdiges suksesvolle navigasies kan maak. Sy verduidelik die interaksie tussen die konstruksie van ruimte en die self deur aan te voer dat:

Young people interconnect space and self in the organization of daily and life paths and that they invest themselves in the landscape (Robinson, 2000:432).

Robinson (2002:432) se kontensie dat jeugdiges se ruimtes en die self interverwant is in die organisering van hul daaglikse lewens, is ook waardevol. Robinson (2002:432) voer aan dat dit moontlik is om, vanuit  n ruimte/identiteit perspektief, te kan verstaan hoe jeugdiges hul lewens onderhou, ontwikkel en aanpas deur self belegging (beligaming) in ruimtes wat dikwels opgestel is om hulle uit te sluit. Robinson se argument haak aan by Lefebvre (1991:39) se fokus op lewensruimte as  n verduideliking van mense se skepping van nuwe praktyke asook wat mense word

wanneer hulle interaksie het met nuwe geografieë en ruimtes. Die liggaam, sê Lefebvre, 'can be liberated through a production of space' (1991:40).

’n Objektiewe begrip van ruimte as ’n “system of organization”, is oor die laaste dekade vernalaat, aldus Gulson & Symes (2007:125). Hierdie skrywers sien ruimte as “much more than a structural grid within which objects are located and events occur” (Gulson & Symes, 2007:127). Die interkonneksie tussen die individu en sy/haar ontvouende ruimte vorm dus die geheelbeeld in die begrip van ruimte.

Ruimtelike analise help ons om ’n realistiese waardering van ruimte (aktiewelik geproduseer in en deur alledaagse menslike praktyke) te vorm. Die posisionering van jeugdiges in hul sosiale ruimtes, hul lesing van die kapitaalkonfigurasie wat benodig word in bepaalde ruimtes en die aanpassings wat hulle met hul liggame maak, help hulle om suksesvol te navigeer.

Ek argumenteer dat dit in ag geneem moet word dat Bourdieu ’n teoris was van laat moderniteit en dat sy konsepte gedryf was deur chronologie en tyd. Die elasticiteit van habitus in ’n kontemporêre wêreld kom onder skoot omdat dit minder deterministies van sosiale rolle en posisies word. Aangesien die habitus voorgehou word as ’n gevoel vir die spel is dit te betwyfel of die globale spel gespeel sal kan word aan die hand van ’n beliggaamde bemeestering van vaardighede oor tyd. Dit wil sê nuwe spele met benaminge soos eksterne beleggings, arbeidsmobiliteit, ‘foreign exchange dealing’, ‘multi-lingualism’, of ‘permanent software upgrading’ verg bemeestering deur intensiewe diskursiewe en intensionele benadering- een wat verby die moontlikhede van beliggaamde vaardighede beweeg. Handeling op die aandelebeurs of rekenaarprogrammering kan nie oornag beliggaam word nie.

Maar in die *individualistiese struktuur van laat moderniteit* (Beck & Beck-Gernsheim, 2002:21) kom die elasticiteit van Bourdieu se teorieë onder verdenking en help my nie heeltemal om my deelnemers se praktyke te verklaar nie.

Dit is belangrik om te verstaan dat mense opereer binne ’n groter diskoers in ’n bepaalde tydperk en ruimte. Die jeugdiges in hierdie studie opereer in ’n groter diskoers van neoliberalisme waar die staat nie meer optree as buffer tussen die mense en sodanige invloede van buite nie. Neoliberalisme as term, word algemeen gebruik om die verspreiding van globale kapitaal en verbruikerisme te beskryf asook

die aftakeling van die maatskaplike staat (cf. especially Bourdieu 1998; 1998a; 2001; Chomsky 1999; Touraine 2001; Hermansen 2005; Saad-Filho & Johnston 2005; Hagen 2006; Plehwe *et al.* 2006). Onder hierdie diskoers word mense genoodsaak om die uitdagings wat hierdie bestel teweegbring met hul eie liggame te medieer. Neo-liberale politiek, sê Lingard & Gale (2007), val saam met 'n nuwe individualisme en 'n nuwe konfigurasie van die individu. Hierdie jeugdige word, soos Harvey (1996) in Leander (2010:256) dit stel, aktiewe deelnemers en skeppers van die diskoers wat heersend is in hul bepaalde ruimte, naamlik die platteland.

Beck & Beck-Gernsheim, argumenteer in *Risk Society* (2002:21) dat die nuwe struktuur van laat moderniteit beklemtoon dat die kontemporêre disintegrasie van ingebedde strukture beide mense verlos en hulle terselfdertyd kataliseer na individualisme. Dit impliseer dat daar hoër verwagtinge op individue se refleksiwiteit geplaas word om hul eie lewenskoerse uit te werk-spesifiek in die konteks van hul 'disembeddedness' (Bauman, 2002) en bowenal, die afneem van roetine aksies. Dit is hierdie afname van geroetineerde optrede wat Bourdieu se habitus-konsep poruees maak en wat die self-organisasie en self tematisering van mense se biografieë noodsaak (Beck & Beck-Gernsheim, 2002:23-24).

Youdell (2004:410) argumenteer dat die opvoedkundige mark onderskryf word deur individualisme wat nou so diep ingebed is in populêre diskoers dat die breë konsepsie daarvan kan lei tot 'n hegemoniteit (Gramsci, 1971) van individualisme. Hierdie individualisme kan verstaan word as 'n hegemoniteit eerder as bloot 'n populêre beskouing omdat dit deur die breë bevolking aanvaar word terwyl dit tog net die belange van 'n spesifieke deel van die bevolking bevorder en in die proses nadeel vir die ander deel van die bevolking herproduseer of vergroot. Hierdie individualisme, meen sy, bevorder praktyke wat die verantwoordelikheid vir opvoedkundige sukses of mislukking in die individu vestig (2004:410). Net soos markgerigte beleidsveranderinge die verantwoordelikhede vir skole se sukses of mislukking (in terme van gestandaardiseerde toetse) aan skole gedelegeer het (Apple, 2001), so kan individualisme, gebed in skole se organisatoriese diskoerse, ingestel word om soortgelyke verantwoordelikhede aan individuele studente te deleger.

Gulson voeg die konsep van “responsibilization” (2011:278) by wat individuele verantwoordelikheid verder beklemtoon. Selfverantwoordelikheid verwys na die staat wat aan ouers/kliënte opsies gee om te kan kies (tussen skole), maar dan laat met die verantwoordelikheid vir sukses of mislukking van hul keuses ongeag verskille soos opvoedkundige agtergrond, klas of ras (Brown, 2003; Goldberg, 2009). Die realiteite van ’n neoliberale wêreld is dat die staat se afwesigheid om op te tree as buffer tussen mense en invloede van buite, groter verwagtinge op die individu plaas. Die beskouing van mense as *kommoditeite* in die moderne era loop parallel met die selfverantwoordelikeits aanvaarding- strategie. Onder hierdie diskoers word mense genoodsaak om eksterne invloede met hul eie liggame te mitigeer. In skole manifesteer dit in die vorm van klemverskuiwings vanaf beroepstudies na entrepreneurskaps- opvoeding en ’n klem op die individu as die ideale burger (Apple, 2001:196).

Youdell (2004:409) argumenteer dat opvoedkundige beleidsveranderinge oor die laaste 15 jaar in Australië, Nieu- Seeland, die Verenigde Koninkryk en die Verenigde State van Amerika onderskryf was deur pogings om ’n opvoedkundige markstelsel daar te stel. Dit het in opvoedkundige instellings gelei tot ’n bestuursfokus gemik op effektiwiteit en verantwoordbaarheid (Lingard, 1991; Ball, 2000; Apple, 2001; Whitty, 2002). Skole was meer en meer onderwerp aan gesentraliseerde beheer in die vorm van gemeenskaplike kurrikulums, standaardstellings oefeninge en ander skool effektiwiteitsmaatreëls ten spyte van ’n diskoers van desentralisasie (p.409). ’n Sleutelaspek van hierdie hervormings was die instelling van ouer-keuse beleide en die herstruksturing en diversifisering van die staat se opvoedingslewering ten einde hierdie aspek te fasiliteer. Breë beginsels van vraag-en antwoord binne ’n gediversifiseerde mark was gevolglik toegepas op skole deur onder meer regerings- sowel as nie-regerings verskaffers. Die gevolg hiervan, voeg Youdell by, was dat, ingebed in onderwysbeleide en in populêre persepsies van die verhouding tussen families en ouers, ouers nou beskou was as verbruikers en skole as diensverskaffers.

Met verwysing na die Suid-Afrikaanse konteks, argumenteer Woolmer & Fleish (2006:33) dat, alhoewel die bepalinge in die National Education Policy Act (NEPA), Suid-Afrikaanse Skolewet (SASA) en Employment of Educators Act (EEA) wel die kondisies vir ’n dinamiese mark vir opvoedkundige kommoditeite skep, die kondisies

vir 'n ware mark in die meeste gevalle ontoereikend is. Vryheid van keuse in 'n markgerigte stelsel het, volgens Tickly & Mabogoane (1977:161) wel vir baie Swart ouers na 1994 die enigste betekenisvolle keuse vir ouers geword en baie het verkies om hul kinders na voormalige wit skole te stuur. Kinders se saamwees in 'n skool het egter nie noemenswaardige veranderinge in die psigiese apartheid in gemeenskappe teweeggebring nie. Fataar (2009), in sy navorsing in stedelike skole, voer aan dat Swart ouers, byvoorbeeld nie deelneem aan die aktiwiteite/lewe van die skool waar hul kinders skoolgaan nie wat 'n uitvloeisel is van die rasgebaseerde stelsel van gemeenskapsorganiserings (sien ook Sayed, 1997:364). Selfs al sou hulle 'n keuse hê, kan my deelnemers as gevolg van ekonomiese oorwegings nie die voormalige wit skole bekostig nie. Prevelante, subtile uitsluitingspraktyke (*verskuilde kurrikulum* (Christie, 1990:130); *uitsluitende taalbeleid* (Soudien & Sayed, 2007:48-49); *mono rassige skoolkaraktertrekke* (Suid-Afrikaanse Menseregte Komisie, 1999:28); *hostiele anti- kulturele omgewings* (Jansen, 1998); *eenrigting migrasie* (Sekete, 2001:27)) in voormalige wit skole bemoeilik verder werklike keuses vir ouers en leerders op die platteland.

Die Suid-Afrikaanse regering se pogings om die negatiewe impak van apartheid te adresseer deur die implementering van 'n *neutrale gelykheidstelsel* (Gater & Isaacs, 2012) is te stadig, sonder 'n realistiese raamwerk en het min hoop om die ongelykhede van die verlede uit te wis. 93% van skole het nie 'n funksionerende biblioteek nie, 90% van skole het nie 'n rekenaarsentrum nie; 46% van skole het nie voldoende ablusie-fasiliteite nie en 'n skool met die hooste armoede kwantiel het baie dikwels nie 'n skoolsaal, wetenskap laboratorium, speelterreine of veilige geboue nie (*Spending on school infrastructure does matter*, 25 Mei, 2012). Die bevordering van keuse in die opvoedingsmark in 'n post-apartheid samelewing word gevolglik 'n voortsetting van rassistiese neoliberalisme.

Hierdie selfverantwoordelike slas wat jeugdiges dikwels self moet dra as gevolg van hul ouers se onvermoë om hulle te help, bring my by dieselfde vraag wat deur Dillabough *et al* (2008:330) gevra word, naamlik, "Wat is die gekombineerde impak van hierdie veranderende prosesse op (landelike werkersklas-) jongmense en hulle aspirasies?"

Die aanpassings wat jongmense moet maak vind dikwels plaas te midde van intersekterende invloede van gebroke gesinne, huishoudings en gemeenskappe asook die sosiale ontwikkeling van kinders. Barbarin & Richter (2001), in hul bespreking van kindwees in post-apartheid Suid-Afrika, maak melding van die verwagting dat Mandela se kinders hul tradisionele praktyke wat gehelp het om hul jeugdige gedrag en seksualiteit te reguleer, moet prysgee. Teen die agtergrond van globalisasie word die kapasiteit van huishoudings om stabiele en emosioneel-gebalanseerde kinders groot te maak, bedreig (Barbarin & Richter, 2001:171). Jeugkultuur het begin uitbrei soos jeugdige op 'n globale skaal begin deelneem het aan die skepping van hul eie kulture met min lojaliteit teenoor plaaslike ekonomieë of instansies (Comaroff & Comaroff, 2005:26).

Moll argumenteer dat kinders dikwels put uit hul “funds of knowledge” met ander woorde hul “lived experiences and knowledges to make sense of the literacy events and practices in the classroom” (1992b: 82). Moll se etnografiese studie van Mexikaans-Amerikaanse leerders en hul families in arm skole in Tuscon, Arizona (Amerika) bring hom tot die gevolgtrekking dat bestaande klaskamerpraktyke kinders se intellektuele vermoëns onderskat en ondermyn. Volgens Moll bly skole in gebreke om die fondse van kennis waaroor arm landelike leerders beskik deur sosiale netwerking en uitruiling, te erken en te ontgin.

Fataar (2012) is egter besorgd oor skole se *kulturele ongepaardheid* met hul leerders in die post-apartheid bestel. Sy hoofkontensie is dat skole nie opvoeding bied wat die realiteite van die meeste van leerders in die land in ag neem nie, maar eerder poog om leerders te assimileer in hegemoniese opvoedingspraktyke. Hierdie “pedagogical injustice” (Fataar, 2012:5) veroorsaak dat skole nie 'n produktiewe interaksie bied vir die meeste werkersklas-leerders nie. Ten opsigte van hierdie studie vra ek dus, hoe sommige landelike werkersklas-leerders werkers te werke gaan om ten spyte van struktureel beperkende omstandighede, dit steeds regkry om op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies? 'n Begrip van landelike werkersklas-leerders se sosialisering en navigeringspraktyke tussen skool gemeenskap en ouerhuis sou nuttig wees om die meemaking van hul skoling beter te verstaan.

3.8 Die aanpassingspraktyke van landelike werkersklas-leerders

Landelike werkersklas- jeugdiges word genoop om aanpassings te maak te midde van intersekerende invloede van sosio-maatskaplike en ruimtelike invloede. Nie alle kinders kry dit reg om suksesvol aan te pas in verskillende ruimtes nie. Soos Fataar (2010:3) se waarnemings oor leerders in die stad, is dit vir arm, landelike werkersklas- leerders ook uiters moeilik om in 'n omgewing van grootskaalse werkloosheid en vreemde skoolkulture, aspirasionele disposisies (die wil om suksesvol te wees) te kweek. Die sowat vyf persent van leerders wie dit wel regkry, beweeg verby die normatiewe verwagtinge oor hulle vermoëns en akkumuleer, wat Dillabough en ander (2008:331) noem, *agentskap*. Hierdie agentskap spruit uit verskillende oorde van aspirasie en presenteer op unieke wyses.

Jeugdiges kweek opvoedkundige aspirasies deur die wisselwerkende invloed van familieleden, rolmodelle, maats, opvoeders en persoonlike ideale. Haas (1992:1, in Burnell, 2003) is van mening dat aspirasies gereflekteer word in 'n individu se idees van sy moontlike self, wat hy wil word, wat hy moontlik kan word en wat hy begeer om te word of nie te word nie. Aspirasies is 'n samevloei van individueel gekonstrueerde alternatiewe drome, begeertes en die hoop vir 'n persoon se toekoms wat geherstruktureer kan word deur beide interne en eksterne invloede (Burnell, 2003). Walberg (1989) argumenteer dat 'n persoon se aspirasies beïnvloed word deur 'n sterk begeerte om iets hoog en groot te bereik. Aspirasies lei studente om te kies wat hulle leer in die skool, hoe hulle hul voorberei vir volwasse lewe en wat hulle uiteindelik doen. Aspirasies gee dus rigting aan studente tot hul toekomstige akademiese geleenthede en sodoende beïnvloed dit wat hulle kies om te leer in die skool (Walberg, 1989). Dit gee ook rigting tot toekomstige beroepsmoontlikhede. Dit bied dus studente die direksie ten opsigte van die mate en intensiteit waarmee hulle hul opvoedkundige, beroeps en lewensdoelwitte benader.

Appadurai in sy konstruksie van die nosie, "capacity to aspire" (2004) bied 'n waardevolle verduideliking vir die verstaan van die komplekse interaksies waardeur mense in armoedige omstandighede lewensvatbare lewens konstrueer en in die proses agentskap akkumuleer. Appadurai beskou 'n individu se kapasiteit om te aspireer (2004: 59-84) as 'n komplekse web van interaksies waarin mense in arm gebiede aanpassings maak ten einde sinvolle lewens te lei. Hy argumenteer dat mense se kaarte van aspirasie bestaan uit 'n kombinasie van nodes en weë. Vir

hom het arm mense minder aspirasionele nodes en smaller weë waarin hulle hul begeertes van mobiliteit kan uitleef. Appadurai (2004:81) is egter van mening dat hoe meer die kapasiteit om te aspireer toegepas word, hoe groter is die potensiaal vir die verandering van die terme waaronder armes moet leef. Die jeugdiges in hierdie studie toon soos Appadurai voorskryf, spesifieke vorms van *selfregering*, *selfmobilisasie* en *self artikulasie* (p.82) wat hulle dan in staat stel om hul aspirasionele roetes verder oop te maak. Appadurai maan dat jeugdiges se sosiale rituele, praktyke en prestasies nie as waardelose repetisie van vasgestelde patrone van aksies beskou moet word nie, maar eerder beskou moet word as die produsering van nuwe sosiale effekte, gevoelens en konneksies waaruit stelle van individuele praktyke gegenereer word (p.83).

Archer (2004) bied 'n alternatiewe post-moderne perspektief op agentskap wat aan die mensdom,

Temporal priority, relative autonomy, and casual efficacy in relation to the social beings that they become and the powers of transformative reflection and action which they bring to their social context, powers that are independent of social mediation (Archer, 2004:1), bied.

Sentraal tot Archer se perspektiewe oor agentskap is die nosie van refleksiwiteit wat sy definieer as “the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their social context” (Archer, 2007:4). Die proses van refleksiwiteit dien as mediasie tussen die rol wat objektiewe strukturele of kulturele magte speel in die beïnvloeding van sosiale agentskap. Archer hou voor dat roetes van menslike aksies geproduseer word deur reflektiewe deliberasies van agente wie subjektiewelik hul praktiese projekte bepaal in verhouding tot hul objektiewe omstandighede (Archer, 2007:17).

Archer stel vier primêre modes van refleksiwiteit of ‘stances to society’ (2007) voor. Elke mode reflekteer 'n verskillende manier van omgaan in die reflektiewe verhouding met die strukturele en kulturele moontlikheidsmakers en beperkings wat in werking gestel word deur ons reflekterende gedrag. Vir haar handel *kommunikerende refleksiwiteit* origens oor die strewe na sosiale stabiliteit wat gebaseer is op digte en ondersteunende interpersoonlike netwerke, dit strewe daarna om beperkings te ontwyk, neig na self ontkenning, vermy sosiale mobiliteit en

is gemoeid met 'n plaaslik gesentreerde invloedssfeer. *Outonomiese refleksiwiteit* strewe oor die algemeen na opwaartse mobiliteit deur interaksie met die praktiese domein en neem strategiese besluitnemingstrategieë aan. *Meta-refleksiwiteit* fokus op sosiale verandering, neig na kritiese perspektiewe en die transformasie van sosiale kontekste en *gefraktueerde refleksiwiteit* beskryf die (tydelike) toestand van 'n tipe refleksiwiteit wat "distress and disorientation rather than leading to purposeful courses of action" (Archer, 2007:89-93), intensifiseer.

'n Persoon kan enige van hierdie reflektiwiteite ter eniger tyd tentoonstel. 'n Spesifieke uitbeelding van meer as een tipe van refleksiwiteit kan, afhangende van die spesifieke omstandighede en op grond van individuele subjektiewe mediasie van objektiewe omstandighede rondom hulle, tentoon gestel word.

Archer se refleksiwiteit dien as brug tussen struktuur en agentskap en medieer effektiewelik tussen die objektiewe en strukturele geleenthede wat gekonfronteer word deur verskillende groepe en die aard van mense se objektiewelik gedefinieerde vrese (Archer, 2007:61). Die akteur is nie eenvoudig 'n voertuig waarin habitus vervoer en oorgedra word in praktyk nie, maar 'n individu wie 'n unieke selfheid vorm. Hierdie selfheid is deel van die geestelike skema van die akteur en bevat elemente wat aangeleer kan word van die hipotetiese habitus soos die verskillende rolle wat my deelnemers in verskillende ruimtes moet speel ten einde hul opvoedkundige doelwitte te bereik. Hierdie selfheid bevat egter ook elemente wat uitsluitlik gevorm is deur ervarings en subjektiewe bewustelike refleksie soos elke individuele deelnemer se eie identiteit, geloofstelsel en ervaringswêreld. Die individu leer van beide objektiewe strukture terwyl hy/sy terselfdertyd 'n subjektiewe self ontwikkel wat anders en apart is van beide habitus en struktuur. Refleksiwiteit en selfbewustelike oorwegings oorbrug die interaksie tussen die self en habitus en die breër strukturele en instansionele konteks waarin die akteur handel en waarmee hy/sy interaksie het. Refleksiwiteit stel die akteur in staat om te leer van ervarings en om hul subjektiewe verwagtinge van eksterne realiteite op te dateer en aan te pas. Habitus word nie gekompromiseer in die proses nie, maar refleksiwiteit is die element van wat die akteur se habitus toelaat om te ontwikkel in sinergie met snel-veranderende omliggende objektiewe sosiale kontekste.

Hierdie landelike leerders neem hul omstandighede in oënskou en verskuif hul habitusse net sodat hulle vir hulself sinvolle opvoedkundige weë kan uitgrawe. Hierdie verskuiwings spruit voort uit refleksiewe oorwegings of die lees van omstandighede asook die kweek van aspirasies en belliggaamde aanpassingspraktyke wat vervolgens bespreek word.

Nespor argumenteer dat mense die lewe “deur hul liggame” (1996:119) ervaar. Omdat jongmense se lewens gespasieer is oor ruimte en tyd, word bepaalde dinge in bepaalde ruimtes en tye op hul liggame ‘ingeskryf’. Hulle word blootgestel aan verskeie ervarings in hul ouerhuise, in hul interaksie met ander in die gemeenskap en veral in die skool. Hulle internaliseer hierdie inskrywings.

Beliggaamde aanpassingspraktyke in hierdie geval verwys dus na die liggaamlike tentoonstellings of presentering van spesifieke gekultiveerde aanpassingspraktyke. Dit is praktyke wat gebaseer is op ’n refleksiewe lees van situasies in bepaalde ruimtes en tyd, en kreatiewe ontplooiing van taktiek of strategieë om ten spyte van hindernisse (de Certeau, 1984) daarin te oorleef. Hierdie aanpassingspraktyke vind plaas in parralel met die formele en normale sosialiseringpraktyke van die huis, gemeenskap en skool.

Die jeugdiges in hierdie studie maak habitusverskuiwings (wat ek noem, *selfgeskoolde habitus*), ten spyte van vooraf-gekondisioneerde norme en waardes wat as gevolg van hul habitus aan hulle gekoppel word, deur bepaalde navigeringsaksies uit te voer. Die voorvoegsel *self* word gebruik om aan te dui dat die jeugdiges op hul eie aangewese is om aanpassings te maak-dikwels in die afwesigheid van ouerhulp of leiding, skole-en gemeenskapsinstellings wat nie hul vorme van kapitaal erken of aanvaar nie en ook vanweë hul eie aspirasies om uit hul omstandighede te styg. *Geskooldheid* dui op die wyse waarop hierdie jongmense opvoeding ervaar as deel van hul lewensomstandighede. Die skool as instelling word, in die woorde van Nespor (1997:121), “an intersection in social space, a knot in a web of practices that flows into complex systems that originates and ends outside of the school”. Jeugdiges se skoling, argumenteer Nespor (1997), vind nie net plaas binne die klaskamer nie, maar ook buite die skool-in die gemeenskap en in hul huise. Die skool word ’n ruimte van beheer en beperkinge en die ruimte buite die skool word ’n ruimte wat vryheid en beweging simboliseer (p.121). Die skool poog

om bepaalde idees op hul liggame in te ets deur middel van inlywing en vaslegging. Inskrywings op leerders se liggame vind plaas deur middel van strukture en praktyke van skoolgeboue en opvoeders, maar word ook geïnterpreteer en gelees deur handeling van opvoeders, portuurs en eie waarneming. Die binnekant van die liggaam word die ruimte van beheer en intellek terwyl die buitekant van die liggaam onbeheerde ruimte word. Kinders word op skool geleer om hul hande op te steek eerder as om uit te skree wat hulle weet of dink, om in een lyn agtermekaar te loop na die vergaderpunt, om stil te sit vir lang periodes en hul aandag te vestig op papier-inhoud, om blaas en stoelgangbeheer toe te pas en om tussen kort voorgeskrewe tye en ruimtes te eet. Die beskaafde liggaam is 'n geskoolde liggaam, een wat stil bly, in lyne stap, sy hande vir homself hou, nie uit sy stoel uitkom en in die klas rondloop nie (Nespor, 1997:131). Leerders gee betekenis aan hul bepaalde skoolruimtes in-en deur hul liggame. Hierdie beligaming is waarneembaar in die kollektiwiteit van die leerders, in hul kleredrag, hul verteenwoordiging en in besonder, hul houdings teenoor opvoeding asook hul graad van selfvertroue ten opsigte van akademiese kennis (Reay *et al.*, 2005).

Inskrywings op die liggaam vind plaas in die gemeenskap (waar vorms van sosialisering gemoduleer word deur vriende) asook in ouerhuise (waar bepaalde waardes en normes oorgedra word) (Nespor, 1997:121). Wanneer jongmense lees en interpreteer wat hulle om hulle sien, byvoorbeeld die flitsmedia, tendense, modes, ensovoorts en dit vergelyk met dit wat hulle tot hul beskikking het, wil dit vir Soudien voorkom asof hulle selfvormingspraktyke uitwerk (2007:6). Hulle word kreatief en innoverend in verskillende ruimtes. Hulle gebruik hul liggame as menslike infrastrukture (Simone, 2008:68) ten einde hulself te laat geld in verskillende ruimtes. Selfgeskooldeheid impliseer jongmense se aanneming van 'n *veel-ruimtelike aanpassingsliteratuur* (Fataar, 2011: 5) wat hulle ontplooi in ontvouende terreine van sosialisering. Hul self-aangeleerde praktyke word ontwikkel deur hul diskursiewe in-en deur liggaamlike ontplooiing (De Boeck & Honwana, 2005:10) van hul kreatiwiteit.

Die *Habitus*-agtervoegsel dui op die strategie-generendheid (Bourdieu & Wacquant, 1992:122) wat sommige individue in staat stel om oor die weg te kom in onbeplande situasies en veranderende omgewings. Hierdie jeugdige gooi nooit heeltemal hul vorige ervarings oorboord nie, maar gebruik dit eerder, soos Nutall (2008:93) dit

noem, “in a morphing way”. Dit beteken dat hul vorige ervarings dien as ’n geheuebank waaruit onttrekkings gemaak kan word vir ontplooiing in nuwe situasies (Fataar, 2010:4).

Reay (2000) hou *emosionele kapitaal* oftewel, “the emotional resources passed on from mother to child through processes of parental involvement” (p.569) voor as die vernaamste fonds waaruit jeugdiges put ten einde hulle in staat stel om moeilike omstandighede te troef. Reay voer aan dat emosionele kapitaal oor die algemeen beperk is tot die verhoudings van familie en vriende en die emosionele bronne wat jy aan diegene vir wie jy omgee oorhandig, insluit. Volgens Nowotny (1981) in (Reay, 2000:572) kom emosionele kapitaal neer op kennis, kontakte en verhoudings, sowel as toegang tot emosioneel gewaardeerde vaardighede en bronne wat bande hou binne ’n bepaalde sosiale netwerk. Essensieël tot hierdie bron van ondersteuning, voer Nowotny aan, is die nosie van emosionele kapitaal wat sy definieer as:

Knowledge, contacts and relations as well as the emotional valued skills and assets, which hold within any social network characterised at least partly by effective ties (1981:148).

Reay se benadering verskil hoofsaaklik van die van Bourdieu in die sin dat sy, ’n meer geslagsensitiewe en genuanseerde aanslag bied wat gebaseer is op die feit dat vrouens meer emosionele kapitaal as mans het. Waar Bourdieu die kritieke rol van ’n moeder se tyd in die grootmaakproses en die akkumulasie van kulturele kapitaal beklemtoon (Bourdieu, 1986:25), lê Reay klem op die belangrike emosionele rol van die ma in die lewe van haar kinders. Moeders speel ’n deurslaggewende rol in die lewens van die jeugdige deelnemers in hierdie studie. Hulle keer dikwels na hul ma vir emosionele kapitaal wat hulle help om die uitdagings in hul lewens te help onderhandel. Thomson *et al* (2002), in die beskouing van jongmense se uiteenlopende reaksie op monumentale oomblikke in hul grootwordproses, kom tot die slotsom dat jongmense hul lewenskanse beheer met die ondersteuning van familie (veral moeders) en vriende.

Yosso (2005) bied die begrip, “community cultural wealth” (p.75) aan om te toon dat jeugdiges van minderheidsgroepe in Amerika verskillende vorms van kulturele kapitaal kweek ten einde prevelante negatiewe beskouings oor hul leervermoëns, teen te werk (ook sigbaar in Delgado Bernal, 2001; Auerbach, 2001, Stanton-Salazar, 2001; Solorzano & Delgado Bernal, 2001; Faulstich Orellana, 2003). Yosso

(2005) is van mening dat opvoeding, ten spyte van die veranderingskwaliteite waaroor 'n skool beskik, die skool terselfdertyd vorms van ongelykhede kan teweegbring wat die agentskap van sommige individue kan beperk.

Sy maak die observasie dat dominante groepe die mag in die samelewing behou deur verskeie vorms van kapitaal wat hul sosiale mobiliteit verseker terwyl die toelating vir ander groepe tot hierdie vorme van kapitaal beperk word tot eenvoudige kennisname daarvan (Yosso, 2005:76). Hierdie interpretasie, meen Yosso (2005:76) lê die feit bloot dat middelklas kultuur as standaard beskou word en daarom word alle vorms van- en uitdrukkings van 'kultuur' gemeet teen hierdie norm. Met ander woorde, argumenteer Yosso, kulturele kapitaal word nie net oorerf of besit deur middelklasse nie, maar dat dit ook verwys na die akkumulasie van spesifieke vorms van kennis, vaardighede en vermoëns wat as waardevol beskou word deur 'n spesifieke bevoorregte groep in die samelewing.

Yosso voer aan dat skole georganiseer is op die defasistiese-benadering wat impliseer dat minderheidsgroepe nie oor die nodige sosiale-en kulturele kapitaal wat nodig is vir sosiale mobiliteit, beskik nie (Yosso, 2005:75). Hierdie soort ingesteldheid in skole, argumenteer sy, plaas minderheidsgroepe (leerders en hul families) in benadeelde posisies omdat die algemene persepsie onder opvoeders is dat daar fout is met sodanige leerders se ouers asook hul skolastiese prestasies. Yosso tref 'n vergelyking van die waardebeskouing van verskillende leerders se kapitaal.

Middelklas leerders, argumenteer sy, het dikwels toegang tot rekenaars by hul huise en is gevolglik meer ontvanklik vir die aanleer van rekenaarverwante taal en tegnologiese vaardighede voordat hulle skool toe gaan. Sodanige leerders het dus kulturele kapitaal bekom want rekenaarverwante woordeskat en tegnologiese vaardighede word deur hul skool as waardevolle kapitaal gesien. Aan die ander kant, gaan Yosso (2005) verder, is daar arm leerders wie se ouers byvoorbeeld in die klerevervaardiging-sektor werk en wie verskillende soorte vaardighede (bv. Tweetaligheid) na die skool bring. Hierdie kulturele kapitaal is baie waardevol vir hierdie ouer en kind, maar word nie noodwendig as waardevolle kapitaal beskou deur dominante groepe nie (p.76).

Yosso voer aan dat hierdie soort beskouings van arm leerders dikwels nie bevraagteken word nie. Hierdie defaïstiese beskouing van minderheidsgroepe poog om die blaam vir hul armoede en gevolglike swak akademiese prestasies voor hul eie deur te lê. Hierdie negatiewe benadering spruit voort uit die algemene persepsie dat minderheidsgroepe skole betree sonder die normatiewe kulturele kennis en vaardighede en omdat die ouers van sodanige kinders kwansuis nie hul kinders se opvoeding na waarde skat en ondersteun nie. In hierdie konteks word kulturele kapitaal dus gesien as die versameling van spesifieke vorms van kennis, vaardighede en vermoëns wat as waardevol geag word deur bevoorregte klasse in die samelewing. Hierdie minderwaardigheidsbenadering bied 'n verduideliking vir die persepsie in skole (die in Yosso se studie) dat minderheidsgroepe se leë koppe slegs gevul moet word met vorms van kulturele kapitaal wat deur dominante groepe in die samelewing as waardevol beskou word. Dit pas ook in die konformeringsmotief van skole wat ten doel het om leerders te laat inpas in 'n alreeds effektiewe en alreeds gelyke sisteem (Yosso, 2005:75).

Linguistieke kapitaal (Linguistic capital) beklemtoon "the intellectual and social skills attained through communication experiences in more than one language and/or language style" (Yosso, 2005:78). Dit verwys na die verskillende taal en kommunikasievorme/vaardighede wat (arm, landelike) leerders na die skool bring. Yosso argumenteer dat die rykheid van arm kinders (kinders van kleur in Amerika) se tradisies (storie vertelling, luister na en die oorvertelling van stories wat insluit, memorisering, detail, dramatiese ruspunte en ritme en die manier hoe kinders met hul omliggende kommunikeer) nie ignoreer kan word nie. Sodanige kinders druk hulself baie dikwels uit deur visuele kuns, musiek, digkuns, hip hop en graffiti kuns (Yosso, 2005:79) Die deelnemers in hierdie studie, vind kreatiewe wyses van uitdrukking ten einde hulself te laat geld en om hul boodskappe suksesvol oor te dra.

Familiêre kapitaal (Familial capital) is die kulturele kennis wat onder familie gekoester- en na waarde geskat word. Hierdie soort kapitaal verteenwoordig gemeenskapsgeskiedenis, kulturele intuïsie (sien Delgado Bernal, 1998, 2002) en wat die konsep van familie verder uitbrei om die gemeenskap in te sluit. Versorging van jeugdiges vind dus nie net plaas binne die kernfamilie nie, maar word die verantwoordelikheid van die uitgebreide gemeenskap. Jongmense leer ook dan

vaardighede van omgee, voorsiening en aanpassing wat hul emosionele, morele en opvoedkundige bewustheid informeer (Reese, 1992, Auerbach, 2001, 2004; Elenes *et al.*, 2001; Lopez, 2003). Hierdie bewustheid kan aangekweek word tussen families asook deur sport, skool, godsdiens en ander saamtrekke en sosiale bewegings.

Sosiale kapitaal (Social capital) sluit in sosiale netwerke wat spesifiek emosionele versekering insluit wat nodig is om deur nuwe, onbekende sosiale terreine te navigeer (Yosso, 2005:79). Hierdie portuur en ander sosiale kontakte kan beide instrumentele sowel as emosionele ondersteuning verskaf aan jongmense ten einde deur die samelewing se instellings te navigeer (sien Gilbert, 1982; Stanton-Salazar, 2001). Die jongmense in hierdie studie maak gebruik van hierdie soort kapitaal wanneer hulle put uit gemeenskapsbronne om hulle te help om hul opvoedkundige doelwitte na te streef.

Weerstande Kapitaal (Resistance capital) is daardie kennis en vaardighede wat gevestig word deur opposisionele gedrag en wat ongelykheid uitdaag (Yosso, 2005:80). Hierdie vorm van kulturele kapitaal is gegrond in die fenomeen van weerstand teen onderdrukking wat veral deur nie-wit mense tentoon gestel word (Deloria, 1969). Sommige jong, Swart meisies in Yosso se studie word byvoorbeeld deur hul moeders geleer om opposisionerend te wees met hul liggame, verstande en gees te midde van rassisme en geslags-en klas-ongelykhede.

Navigasie Kapitaal (Navigational capital), volgens Yosso (2005:80), verwys na die manuerende vaardighede om deur sosiale instansies te navigeer. Histories, voer Yosso aan, (p.80) verwys hierdie manueringsvaardighede na die vermoëns om suksesvol deur instansies te navigeer wat nie gebou was met mense van kleur in gedagte nie. Yosso maak melding van verskeie voorbeelde waar jeugdige in haar studie hierdie vorm van kapitaal openbaar. Die vermoë van studente van kleur om deur ras-hostiele universiteitskampusse te navigeer deur te put uit, wat sy noem, “academic invulnerability”, (akademiese onkwesbaarheid) dien as so ‘n voorbeeld (p.80).

Akademiese onkwesbaarheid verwys na die vermoë om akademiese prestasies konsekwent te behou ten spyte van stresvolle gebeure en kondisies wat hulle in

gevaar stel om swak te vaar op skool totdat hulle uiteindelik uitval. Yosso gebruik Mexikaans-Amerikaanse student se akademiese onkwesbaarheid (in Arrellano & Padilla, 1996) om haar punt oor suksesvolle navigering deur 'n opvoedingstelsel te maak. Navigasie Kapitaal, som Yosso op, erken individuele agentskap binne instansionele beperkinge, maar haak ook aan by sosiale netwerke wat gemeenskapsnavigering deur verskillende ruimtes fasiliteer (Yosso, 2005:80). Navigasie kapitaal word 'n waardevolle gereedskap om die navigeringspraktyke van leerders in hierdie studie te verklaar.

Yosso se nosie van “aspirational capital” (2005: 77) oftewel, “the ability to maintain hopes and dreams for the future, even in the face of real and perceived barriers”, dui op die vermoë om te kan droom en hoopvol te bly oor die toekoms, selfs te midde van ware en geïnterpreteerde struikelblokke. Aspirasionele kapitaal, argumenteer sy, bevorder 'n soort veerkragtigheid wat sigbaar is in diegene wie hulself en hul kinders toelaat om te droom van moontlikhede buite hul huidige omstandighede en 'n 'kultuur van moontlikhede' as 'n respons op persoonlike stryd (p.78). Gandara (1982, 1995) en ander in die bestudering van Mexikane wat in Amerika opvoedkundig die swakste vaar, maar terselfdertyd die hoogste vlakke van aspirasies vir hul kinders openbaar, is van mening dat aspirasionele kapitaal onder ouers 'n kultuur van moontlikhede by hul kinders aanwakker. Aspirasionele kapitaal verteenwoordig, volgens Gandara (1995:55) die totstandkoming van 'n geskiedenis wat die verband tussen ouer-beroepstatus en die toekoms van hul kinders se akademiese prestasie verbreek. Arm, landelike leerders wat soortgelyke situasies ervarings het, bou veral op hierdie vorm van kapitaal om hul omstandighede te troef en sodoende hul opvoedkundige doelwitte te bereik. Dit suggureer dat jongmense wie uit arm gesinne kom en disfunksionele skole bywoon nie noodwendig 'n siklus van armoede sal voortsit nie.

Aspirasionele kapitaal bevorder die tipe *veerkragtigheid* waarna Stanton-Salazar & Spina (soos aangehaal in Yosso, 2005:80), verwys. Veerkragtigheid, volgens Stanton-Salazar & Spina word gesien as:

A set of inner resources, social competencies and cultural strategies that permit individuals to not only to survive, recover or even thrive after stressful events, but also to draw from the experience to enhance subsequent functioning.

Veerkragtigheid, in hierdie geval, is dus nie iets wat ontdek is nie, maar eerder 'n proses van navigering en agentskap. Baie nou verwant aan veerkragtigheid, is Yosso se navigeringskapitaal (particular skills “of manoeuvring through social institutions” and acknowledges individual agency within institutional constraints” (Yosso, 2005:80). Yosso skets hierdeur hoe benadeelde Swart leerders in Amerika navigeringskapitaal tentoonstel deur strategieë te ontwikkel om suksesvol deur hostile instansies (byvoorbeeld universiteitskampusse) te navigeer deur te put uit geloof in hul eie vermoë. Yosso se kapitaalvorme bied 'n waardevolle verklaring waarop ek die navigeringspraktyke van arm, landelike leerders kan verduidelik.

Hierdie jeugdiges se aanpassings- en wordingspraktyke vind sterk byklank by Foucault (1988) se beskouing van “technologies of self” as 'n metode om te beskryf hoe individue hulself vorm by wyse van bepaalde persoonlike aanpassings of met behulp van ander. Foucault voer aan:

Technologies of the self are the various ‘operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being’ that people make either by themselves or with the help of others in order to transform themselves to reach a ‘state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality” (1988b, p 18).

Foucault beklemtoon dat individue gedurig in die proses is om hulself te vorm deur beide tegnologieë van die self sowel as etiese selfvorming en 'n magsneiging wat nie net gebaseer is op onderdrukking, kohersie en dominansie nie. Hierdeur beskou Foucault individue as self-bepalende agente wat oor die vermoëns beskik om bestaande strukture van dominansie in die moderne samelewing nie net uit te daag nie, maar ook teen te staan.

De Boeck & Honwana bied die konsep van *selfvorming* (2005:10), aan wat dui op jongmense se diskursiewe, in-en-deur- liggaamlike beoefening van hul kreatiewe magte. Hierdeur word 'n proses van selfverwesenliking en bevordering van sosiale status aan die gang gesit deur middel van verbruiking en uitgawe asook voorkoms en mode.

De Boeck & Honwana se redenasie is dat jongmense, as gevolg van die wyse waarop hulle gesosialiseer word, *skeppers* of *brekers* (p.10) van die samelewing word. *Skeppers* as gevolg van hul optrede as politieke figure, as bronne van weerstand, as rituele of selfs bonatuurlike agente of *skeppers* van moraliteit en genesing deur voorgee en spel of deur onderdukking te beëindig waar hulle in opstand kom teen regerings soos in Suid-Afrika (Argenti 2001; Cartry 1978; Drucker-Brown 1999; Gottlieb 2000; Goldman 1998). *Brekers* omdat hulle dikwels ook risikos vir hulself kan wees deur selfmoord, dwelmmisbruik, alkohol, onveilige seks; deur die verbreking van die samelewing se reëls, bv.deur ander te beseer of te elimineer.

Jeugdiges word konstant deur die samelewing vormeer deur gestoot, getrek en gelei in strukture en prosesse waaroor hulle min of geen beheer het nie, byvoorbeeld familie, gemeenskap, opvoeding, media, tegnologie, regeringsverval, oorloë, godsdiens, tradisies, die las van die verlede en die reëls van die globale mark. In die proses, argumenteer Dawes & Honwana (1996); Honwana (1997); Scheper-Hughes & Sargent (1998), word hulle telkemale gebreek, aan risiko blootgestel, vernietig deur werkloosheid, onopgevoedheid, oorloë, hongersnood, verkragting, fisiese mutilasie, armoede, haweloosheid, gebrek aan mediese sorg en HIV/Vigs.

Volgens De Boeck & Honwana (2005) vormeer jongmense hulself op vindingryke wyses en briljante selfidentifiseringsmeganismes deur hul private en publieke rolle te onderhandel asook deur hul toekomste uit te kerf in die lig van die stresvolle omgewings waarin hulle hulself bevind. Dit wil voorkom asof dit juis hierdie selfvormings-eienskappe wat leerders in hierdie studie in staat stel om deur die ontvouende ruimtes van hul ouerhuis, skool en gemeenskap te navigeer. Hierdie kinders sien moontlikhede in wat andersins hindernisse sou wees; hulle is ontvanklik vir agentskap en genereer alternatiewe opsies. In plaas daarvan om tou op te gooi en hul lot te aanvaar soos diegene met 'n reproduktiewe habitus (Bourdieu & Wacquant, 1992), verskuif (Mills & Gale, 2010:98) hulle hul habitus en ontwikkel 'n alternatiewe "sens du jeu" oftewel, gevoel vir die spel (Mahar, 1990 in Mills & Gale, 2010) wat hulle in staat stel om op koers te bly in hul strewe na hul opvoedkundige aspirasies.

3.9 Opsomming

In hierdie hoofstuk het ek 'n konseptuele raamwerk gebied waarteen landelike werkersklas-leerders se navigerings-en wodingspraktyke analiseer kan word. Ek het gestalte gegee aan die teoretiese raamwerk en analitiese lense wat ek aanwend om my navorsingsvraag, naamlik *“Hoe landelike werkersklas-leerders te werke gaan om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik?”* te ondersoek. Ek spreek bepaalde konseptuele lense van Bourdieu se reproduksie-teorie aan wat as basis dien vir my eie konseptuele verklaring.

Ek het aan die hand gedoen dat die jeugdiges in hierdie studie die invloed van makro-dimensionele invloede, plaaslik kan medieer deur verskeie refleksiewe belligamingspraktyke en dat hierdie aanpassingspraktyke hulle moontlik kan help om op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies. Terwyl die jeugdiges onder bespreking bepaalde basiese karaktertrekke van habitus openbaar, bestaan die moontlikheid dat hulle oor 'n vloeibaarheid (Reay, 2009:2-3) kan beskik om hul habitusse te kan verskuif. Alhoewel dit nie veralgemeen kan word dat alle landelike werkersklas-leerders 'n selfgeskoolde habitus openbaar nie, help die sowat vyf persent wie dit wel regkry om die konseptuele argument te bevorder dat arm kinders, ten spyte van “gebrekkige kapitaal” oor genoegsame fondse van kennis beskik om vir hulself 'n sinvolle omgaan met hul skolingsproses te skep. In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodiek bespreek.

HOOFSTUK 4 – NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 Inleiding

Ten einde 'n studie as wetenskaplike navorsing te identifiseer, is dit vir elke navorser nodig om homself te verantwoord ten opsigte van 'n spesifieke navorsingsmodel. Soos in die vorige hoofstuk verduidelik, is ek geïntereseerd in die invloed wat makro-dimensionaliteite het op die strukturering van arm, landelike leerders se plaaslike realiteite. Die aard en doel van navorsing bepaal primêr die tipe navorsingsparadigma wat gevolg gaan word. Die doel van die hoofstuk is om 'n metodologiese begronding te bied vir my ondersoek na jeugdige se selfgeskoolde habitus op 'n plattelandse dorp. Ek het die kwalitatiewe paradigma verkies bo die van die kwantitatiewe. Hierdie keuse word later in die hoofstuk gemotiveer.

Ek begin die hoofstuk deur die plasing van my navorsing in verhouding tot die debat oor jeugdige sosialisering en wordingsprosesse. Henning (2004:3) argumenteer dat die rede waarom 'n studie binne 'n raamwerk geplaas moet word, is omdat dit gewortel is in die soeke na begrip vir 'n in-diepte ondersoek. Nadat ek die teoretiese raamwerk waarop my metodologie berus, bespreek het, bied ek 'n uiteensetting van my verskillende navorsingsmetodes aan. My keuse van 'n kombinasie van navorsingsmetodes is gemotiveer deur Dillabough & Kennelly (2010) wie poneer dat tot onlangs toe, sosioloë hoofsaaklik daarop toegespits was om narratiewe te skep deur middel van taal of die gesproke woord en in die proses die waarde van beeld en skrif vernalaat het ten einde die sosiale lefwêreld van jongmense beter te verstaan. Hulle argumenteer dat “while spoken-word research is an important aspect of youth research, it can also be quite “banal and paralysing” if it does not move researchers beyond the “traumas and reproductions of essential categories of youth selfhood in late-modernity” (p.57). Ek maak dus gebruik van 'n kombinasie van metode (dokumentêre analise, dagboeke en skryfwerk, observasies en onderhoud) ten einde “thick descriptions” (Geertz, 1973:6) te bied in my aanbiedings van stories. Voordat ek die hoofstuk saamvat, word die etiese aspekte verbonde aan die navorsing bespreek.

4.2 Die plasing van my navorsing in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma

'n Metodologiese paradigma sluit, volgens Babbie & Mouton (2006), nie net die metodes en tegnieke in wat die navorser wil gebruik nie, maar ook die onderliggende beginsels en aannames oor die gebruik daarvan (p.49). In meegaande paragrawe bied ek 'n begroning waarom ek my studie in 'n kwalitatiewe paradigma plaas.

Guba & Lincoln (1994:105) onderskei tussen vier paradigmas wat kompeteer om aanvaar te word as die paradigma van keuse om navorsing te rig, naamlik: positivisme, postpositivisme, die kritiese teorie en interpretatief. Die reaksie op drie fundamentele vrae bied volgens Guba & Lincoln (1994:108) die basiese eienskappe van die vier onderskeibare paradigmas, naamlik:

- *die ontologiese vraag*: wat is die aard van die werklikheid (naïef werklik, krities werklik, histories werklik of relativisme) en wat kan daarvan te wete word (die werklikheid kan vasgevang en verstaan word, die werklikheid maar nie die volmaakte werklikheid nie, 'n virtuele werklikheid geskep deur waardes oor 'n tydperk of 'n plaaslike en spesifiek gekonstrueerde werklikheid),
- *die epistemologiese vraag*: wat is die aard van die verhouding tussen die wat weet en die wat te wete gaan kom (dualisties/objektief, gemodifiseerde dualisties/objektief of transaksioneel/subjektief) en wat is die aard van dit wat te wete gaan kom (die waarheid, moontlik die waarheid, waarde bemiddelde bevindinge of geskape bevindinge) en
- *die metodologiese vraag*: hoe moet die wat te wete gaan kom te werk gaan om uit te vind of dit wat hy/sy glo geweet kan word (deur middel van 'n eksperiment of gemodifiseerde eksperiment en verifikasie of falsifikasie van 'n hipotese, dialogies/dialekties of hermeneuties/dialekties)?

Ek plaas my studie by die interseksie van opvoedkundige ontwikkeling en verandering, spesifiek hoe die sosiologiese prosesse in landelike ruimtes die wording van leerders beïnvloed. Ek fokus op hoe arm plattelandse hoërskoolleerders te midde van 'n snel-veranderende sosio-maatskaplike klimaat, skoling beskou, beleef en beliggaam in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies. Die studie word gemotiveer deur die posisie dat kwalitatiewe navorsingswerk 'n siening van die interseksies van snel-veranderende makro-samelewings prosesse en hul mikro-

beleefde dimensionaliteite (Dillabough *et al.*, 2008:330). Ek hoop om my navorsingsvraag te beantwoord aan die hand van die volgende subvrae:

- Watter faktore beïnvloed jeugdiges se opvoedkundiges aspirasies?
- Wat is die aard van aanpassings wat leerders maak in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik?
- Hoe beïnvloed 'n selfgeskoolde habitus plattelandse leerders se wording?

My vertrekpunt is dat ontvouende landelike ruimtes arm jongmense noop om unieke navigeringsstrategieë in te span in hul strewe na akademiese sukses. Ten einde my navorsingsvraag te beantwoord sal dit noodsaaklik wees dat ek van 'n navorsings metodologie gebruik maak wat dit vir my moontlik maak om die deelnemers se eie belewenis van die wêreld vas te vang. Kwalitatiewe navorsing sal my help om, soos Ball (2004:5) beskryf, “die betekenis te verstaan wat mense [my respondente] aan hulle handelinge en die van ander gee wat hulle wêreld deel”, te verstaan en te verduidelik in terme van die *wat, waar, wanneer, waarom* en die *hoe*.

Ek poog om interaksie te hê met arm, landelike leerders in hul natuurlike omstandighede (Merriam, 1998: 15) met die fokus op hoe hulle hul opvoedkundige aspirasies vorm en verstaan asook hul navigerings-en wordingsprosesse in die najaging van hul aspirasies. Cresswell se konsepsies van kwalitatiewe navorsing staan sentraal in hierdie studie se metodologiese oorwegings. Cresswell definieer kwalitatiewe navorsing as:

An enquiry process of understanding based on a distinct methodological tradition of enquiry that explores a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyses words, reports detailed views of informants and conducts the study in a natural setting (Cresswell, 1998:15).

Denzin en Lincoln gebruik weer 'n meer generiese definisie, naamlik dat:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations including, field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memo's to self. At this

level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world (2005:3).

Ek is, soos Gomm (2004:7) en Merriam (1998:5) aanvoer, primêr geïnteresseerd in hoe arm, landelike leerders die wêreld ervaar en daarvan sin maak. Die kwalitatiewe paradigma laat die navorser toe om die natuurlike omgewing van respondente binne te gaan ten einde die innerlike perspektief van respondente te verstaan (McMillan & Schumacher, 2001:398). As kwalitatiewe navorser, wil ek uiteindelik 'n 'in-diepte beskrywing' aanbied van die optrede en gebeure van die deelnemers betrokke in hierdie studie (Babbie & Mouton, 2001:270). Meer spesifiek, wil ek vasstel hoe arm, landelike leerders hul skoling ervaar in die ontvouende ruimtes van hul plattelandse dorp.

Ek volg 'n interpretatiewe benadering ten einde my deelnemers se navigerings-en wordings-ervarings in die verskillende ruimtes van hul skool, huis en gemeenskap te ondersoek. Hierdie benadering word ondersteun deur Cohen, Manion & Morrison (2000) wie van mening is dat "individual behavior can be understood by the researcher sharing their frame of reference and understanding that individuals' interpretations of the world around them has to come from inside, not the outside" (p.19).

Ek sal in hierdie studie, luidens (McRoy, 1995: 2009-2015), gemoeid wees met die verstaan, natuurlike observering en die subjektiewe eksplorاسie van realiteite vanuit die perspektief van 'n "insider" Cohen & Manion (1980: 27-28). Dit is vir my meer geskik as die kontrasterende kwantitatiewe benadering wat tradisioneel steekproef-gedrewe is, fokus op verduidelikings eerder as begrip, beheerde meting eerder as natuurlike observering en 'n buitestaander eerder as 'n binnekring-benadering het (Easterby, Thorpe & Lowe, 2002:28-31). Die navorser wie positivistiese tradisies gebruik, strewe daarna om 'n natuurlike genereerder en objektiewe waarnemer van suiwer meganistiese empiriese data verwant aan die onderwerp te wees. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die positivistiese tradisie bestaan van die wêreld as ekstern en objektief beskou en daarom net verstaanbaar is deur gebruik te maak van objektiewe, wetenskaplike metodes (Boshier, 1999:11). In die kwantitatiewe benadering, praat die respondente vir hulself en die navorser se taak is eenvoudig

een van luister, waarneem en die vorming van kennis. Natuurlike wetenskaplike metodes word dus toegepas om menslike gedrag te analiseer. Hierdie situasie beperk die manier van hoe kennis gevorm, versamel en interpreteer kan word.

Kwalitatiewe navorsing darenteen, beskou kennis as sosiaal-gekonstrueerd deur die interaksie van mense met mekaar en die fisiese wêreld. Volgens Denzin & Lincoln is kwalitatiewe data:

A situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world. This means that qualitative research may study things in their natural setting, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (2003:4-5).

Die skrywers toon, uit bogenoemde aanhaling, dat kwalitatiewe navorsers nie hul voorkeure wegsteek nie, maar eerder duidelik maak. Verder is dit duidelik dat die kwalitatiewe navorser 'n verskeidenheid van metodologieë tot sy/haar beskikking het om te gebruik in dataversameling terwyl die betekenis wat die respondante na die navorsing bring, in ag geneem word.

Die kwalitatiewe benadering sal dit vir my moontlik maak om my deelnemers se weergawes van betekenis, ervarings of persepsies uit te lig. Hierdie benadering produseer ook beskrywende data in die deelnemer se eie geskrewe of gesproke woorde. Dit behels dus die identifisering van deelnemers se waardes en norme wat onderliggend is aan die fenomeen. Hierdie benadering sal my toelaat om die leefwêreld van die studente in hul natuurlike omgewing te verken en sodoende kan ek hul beleefde ervarings interpreteer (Denzin & Lincoln, 2003:3). In meegaande paragrawe sal ek die teoretiese raamwerk beskryf waarin my metodologie gesetel is.

4.3 Teoretiese raamwerk

Enige navorsingsparadigma het 'n bepaalde filosofiese vertrekpunt. 'n Filosofie, is 'n oortuigingsstelsel wat 'n persoon aangaande die bestaan, die realiteit in die wêreld en kennis ontwikkel (Hessong & Weeks, 1991). In hierdie afdeling verklaar ek my teoretiese perspektiewe of interverwante stelsel aannames wat, volgens Henning *et al* (2004:14-15) mense se siening van die wêreld konstrueer en verklaar hoe

verskillende dinge verwant is, hoekom dinge gebeur soos wat dit gebeur, met ander woorde hoe ons sin maak van ons wêreld.

Volgens Henning (2004:17-25) is woorde soos 'verstaan' en 'konstrueer' sinoniem met 'n interpretatiewe teoretiese paradigma. My teoretiese raamwerk of paradigma (Mackenzie & Knipe, 2006:194) vir hierdie studie vind resonansie in die sfeer van die interpretatiewe (Guba & Lincoln, 1994:105) omdat ek wil verstaan hoe arm landelike-gesentreerde jeugdiges hul selfgeskoolde habitus konstrueer. Ek bestudeer dus deelnemers in hul natuurlike omgewings waar hulle uiting gee aan hul sienswyses en sosialiseringpraktyke terwyl hulle hul daaglikse lewens meemaak, oftewel menslike optrede wat, luidens Lincoln & Guba (2000: 167) asook Schwandt (2000:191), in hul kontekste inherent betekenisvol is. Terwyl my uiteindelijke doel is om, soos Geertz, 1965 (soos aangehaal in Myers, 1999:8) poneer, 'dik beskrywings' te bied van my deelnemers se sosialiseringpraktyke, sal my effektiewe metodologiese etnografiese benadering die sukses daarvan bepaal.

Die ontwikkeling van die interpretatiewe navorsingstradisie dateer terug na die idees van Weber (1947/1964) wat sedertdien ontwikkel is deur fenomenologiese sosioloë soos Schutz (1945, 1953), Berger & Luckmann (1966), Giddens (1984, 1993) en Bourdieu (1990). Die oorsprong van die interpretatiewe navorsingstradisie is egter veelvuldig en nie 'n verenigde benadering nie. Die meer invloedryke benaderings is 'n verskeidenheid vorme van sosiale konstruksivisme (Berger & Luckmann, 1966; Bourdieu, 1990; Giddens, 1984, 1993) kritiese teorie (Alvesson & Deetz, 2000; Habermas, 1972), etnometodologie (Atkinson, 1988; Garfinkel, 1976, Heritage, 1984; Silverman, 1998), interpretatief etnografie (Denzin, 1997; Geertz, 1973; Van Maasen, 1995), simboliese interaksionisme (Blumer, 1969; Mead, 1934; Prasad, 1993), diskoers analise (Alvesson & Kärreman, 2000; Foucault, 1972; Potter & Wetherell, 1987), dekonstruksionisme (Derrida, 1972/1981; Kilduff, 1993), geslagsbenaderings (Calas & Smircich, 1996; Harding, 1986; Keller, 1985; Martin, 1994), institusionele benaderings (DiMaggio & Powell, 1983, Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1995) en simakingsbenaderings (Weick, 1995).

Ten spyte van die groot verskeidenheid van benaderings word hulle verenig deur hul fenomenologiese basis wat stipuleer dat persoon en wêreld verwant is deur beleefde ervarings van die wêreld (Berger & Luckmann, 1966; Gadamer, 1960/1994;

Heidegger, 1927/1981; Husserl, 1900-1901/1970; Schutz, 1945, 1953). Daarom is die menslike wêreld (binne interpretatiewe benaderings) nooit 'n wêreld op sy eie nie, maar altyd 'n beleefde of ervare wêreld, met ander woorde 'n wêreld wat altyd verwant is aan 'n bewuste onderwerp.

Shipman (1997:37-38) verduidelik dat die interpretatiewe tradisie populêr begin word het in die tweede helfte van die twintigste eeu. Kelly (2001:398) verwys hierna as die 'interpretatiewe wending' in die sosiale wetenskaplike epistemologie, waarvolgens daar 'n terugkeer is na 'kontekstuele navorsing'. Hiervolgens is die tegnieke van navorsing minder gemoeid met die ontdekking van universele waarhede en wetmatige patrone van menslike gedrag, wat met positivisme geassosieer word. Tegnieke van die radikale sosiologiese-interpretatiewe oriëntasie is eerder gemoeid met sinsvorming van menslike ervarings en innerlike perspektief van hul ervarings (Visagie, 2005:87). Volgens Fay (1996:12-19) word mense se ervarings of ondervindings gevorm deur die verwagtinge, geheue, oortuigings en begeertes van mense in sosiale kontekste. Hiervolgens het betekenis se sekere intensionele inhoud wat, in terme van 'n stelsel van betekenis begryp moet word. Die konteks of bedoeling waarin die individu hom/haarself bevind, bepaal dus die stelsel van betekenis van menslike aksies. Die interpretatiewe paradigma het nuwe maniere van ondersoek na voorheen, ongeëksploreerde vrae voorsien en daardeur navorsers in staat gestel om nuwe soorte van navorsings te doen (Sandberg, 2005:42). Daar word nou gekyk na die verwantskap tussen die interpretatiewe paradigma en kennis.

4.3.1 Die Interpretatiewe paradigma en die konsep van kennis

Die term, 'interpretatief' verwys daarna dat dit in navorsing nie daaroor gaan om menslike gedrag te verklaar aan die hand van algemeen geldende wette nie. Daar moet eerder 'n greep gekry word op die betekenis en simbole wat mense se handeling onderlê (Ferreira, 1994:125). Kennis is tradisioneel geproduseer vanuit kwantitatiewe of kwalitatiewe benaderings binne die positivistiese navorsingstradisie. Maar gedurende die laaste drie dekades het belangstelling in kwalitatiewe benaderings gebaseer op interpretatiewe navorsingstradisies, stadig begin toeneem in die Sosiale Wetenskappe (Atkinson, Coffey, & Delamont, 2003; Denzin & Lincoln, 1994; 2000; Flick, 2002; Lincoln & Denzin, 2003; Schwandt, 1994). Hierdie sterk groei in interpretatiewe benaderings spruit hoofsaaklik voort uit 'n

dissatisfaksie met metodes en prosedures vir die produksie van wetenskap kennis binne positiwistiese navorsing (Sandberg, 2005:41).

Voorstanders van interpretatiewe benaderings beweer dat die metodologiese prosedures en aantuigings vir objektiewe kennis noemenswaardige teoretiese tekortkominge het vir die bevordering van ons verstaan van menslike fenomenologie (Alvesson & Skoldberg, 1999; Denzin & Lincoln, 1994, 2000; Lincoln & Denzin, 2003; Prasad & Prasad, 2002; Sandberg, 2001a). In teenstelling met die dualistiese ontologie wat 'n skeiding tussen die voorwerp en onderwerp impliseer, is die interpretatiewe beskouing dat die voorwerp en onderwerp in 'n onskeibare verwantskap staan (Sandberg, 2005:44). Giorgi (1992) merk op:

There are not two independent entities, object and subjects existing in themselves which later get to relate to each other, but the very meaning of subject implies relationship to an object and to be an object intrinsically implies being related to subjectivity (p. 7).

Die probleem van die skeiding van onderwerp en voorwerp was oorspronklik uitgewys deur fenomenoloë, onder meer, Husserl (1900-1901/1970), Heidegger (1927/1981), Merleau-Ponty (1945/1962), en Gadamer (1960/1994) en toe later deur ander navorsers soos Schutz (1945, 1953), Berger & Luckmann (1966), Foucault (1972), Derrida (1967/1978), Bourdieu (1990), Giddens (1984, 1993), en Searle (1995).

Husserl het geargumenteer dat, as onderwerpe, ons altyd verwant is aan realiteit deur ons beleefde ervarings van daardie realiteit. Heidegger het Husserl se argument verder ontwikkel deur aan te voer dat realiteit nie net gemedieer word deur ons beleefde ervarings nie, maar word ook gemedieer deur die spesifieke kultuur, historiese tyd en taal waarin ons geleë is. Derrida het Husserl en Heidegger se argumente meer radikaal gemaak deur sy kontensie dat die betekenis van realiteit nooit staties of vas is nie, maar eerder interbepalend (Sandberg, 2005:45).

Smith & Deemer (2000) bied 'n *quasi-fondasie -antwoord* aan vir die gebruik van kriteria om nuwe kennis te regverdig. Proponente van die quasi-fondasie-respons soos Hammersley (1990), Manicas en Secord (1983), Maxwell (1992), en Seale (2003) aanvaar die interpretatiewe idee dat aantuigings van kennis afhanklik is van

die persoon wat dit maak. Maar, ten einde relativisme te vermy, neem hulle 'n realistiese ontologie aan wat realiteit beskou as onafhanklik. Soos Hammersley (1990) argumenteer, "just because we accept that observation of reality is theory laden, we do not need to abandon the concept of truth as correspondence to an independent reality" (p.62).

Die ontologiese en epistemologiese aannames wat onderliggend is aan die interpretatiewe navorsingstradisie verwerp die bestaan van 'n objektiewe-verstaanbare realiteit verder- of buite die menslike verstand. In teenstelling, argumenteer hulle dat kennis gekonstrueer word deur beleefde ervarings van realiteit. Daarom sal dit onkonsekwent wees om kennis wat geproduseer word op grond van die gebruik van hierdie tradisie en kriteria gebaseer op objektiewe ontologie en epistemologie, te regverdig. Ten spyte van die verwerping van objektiewe waarheid, argumenteer Wachterhouser (2002), kan ons steeds kriteria van kennis wat vir ons genoegsame betroubare bewyse of rasonale versekering in verskeie gevalle bied, ontwikkel, aanwend en hertoets ten einde aan te voer dat ons iets weet en nie net opsommings maak of opinies huldig nie (p.71).

Hierdie studie beweeg weg van 'n positivistiese model na een van 'n oop-kennissisteen wat openheid en die onvoltooidheid van denke aanvaar. Newman & Benz (1998) argumenteer dat "the truth is problematic because truth becomes a social construct, idiosyncratic and situationally specific" (p.45). Daarom skep ek ruimte vir 'n verskeidenheid van waarheidsinterpretasies (Doll, 1989). Die studie het ook 'n konstruktiewe karakter, omdat 'n realiteit, volgens McMillan en Schumacher (2001:396), meervoudig en interaktief is en dus bestaan uit gedeelde ervarings wat deur individue geïnterpreteer word. Ek het interaksie met my respondente in die vorm van narratiewe analises, observasies en in-diepte onderhoude. Met behulp van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering, gaan ek saam met 5 deelnemers na waarhede en realiteite volgens die kwalitatiewe navorsingsparadigma, binne hul leefwêreld, soek. Ek hoop dat dit genoegsaam sal wees om wat Gbrich (2007:9) 'n 'gekonstrueerde werklikheid' noem, daar te stel en dat my interpretasie nie die stem van die leerders domineer nie.

4.3.2 Metodologiese implikasies van die interpretatiewe paradigma

Die ontologiese en epistemologiese aannames onderliggend aan interpretatiewe navorsing is verskillend van daardie in die positivistiese tradisie. Newman & Benz (1998) beskryf die epistemologiese kloof tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsers soos volg:

The debate between qualitative and quantitative researchers is based upon the differences in assumptions about what reality is and whether or not it is measurable. The debate further rests on differences of opinion about how we can best understand what we 'know', whether through objective or subjective methods (p.2).

Hammersley & Atkinson (1983) beskou positiwisme met sy gepaardgaande kwantitatiewe navorsingsparadigma as die fisiese wetenskap, vervat in terme van die logika van die eksperiment. Ferreira (1994) gee 'n raak beskrywing van die kwantitatiewe paradigma. Hiervolgens word kwantifiseerbare veranderlikes gemanupuleer sodat die verhouding tussen hulle waargeneem kan word. Die universum of 'n verteenwoordigende steekproef word betrek. Gebeure word deduktief verklaar in terme van universele wette. Waarskynlikheid en veralgemeenbaarheid van bevindinge vorm die kern van navorsing. Groot klem word geplaas op standaardisering van observasie-prosedures om neutrale observasies te bevorder. Objektiviteit, kontrole en neutraliteit is sleutelbegrippe in hierdie benadering. Inherent aan positiwisme is die gedagte dat navorsing in wese hipotese-toetsing beteken. Die navorser moet dus oor die insig beskik om reeds vooraf te kan raai wat die uitkoms van die navorsing behoort te wees aangesien hy net dit kan toets wat reeds vermoede word. In hierdie benadering is die navorser se rol die van 'n objektiewe waarnemer wie se betrokkenheid by die bestudeerde verskynsel beperk is tot dit wat nodig is om die nodige data te verkry (Ferreira, 1994: 119).

Die probleem met die inspanning van positivistiese kriteria in die kwalifisering van uitslae in interpretatiewe navorsing is dat dit nie in lyn is met die onderliggende ontologie en epistemologie nie. In besonder word validiteit en betroubaarheid gebruik as kriteria om kennis wat geproduseer word in die positivistiese tradisie te kwalifiseer. Hierdie kriteria, argumenteer Sandberg (2005) is dikwels gebaseer op "an objective epistemology that refers to an objective, knowable reality beyond the human mind" (p.43) en stipuleer 'n bepaalde eensydige kriterion vir die waarheid

(Kvale, 1989: Salner, 1989). Salner (1989) merk op dat hierdie korresponderende kriterion van die waarheid impliseer dat “facts are out there to which our ideas and constructs, measuring tools, and theories must correspond” (p. 47). Algemene vorme van validiteit in positivistiese navorsingsbenaderings, soos eksterne en interne validiteit (Kvale, 1989, 1995) word gebruik om die omvang te meet van die mate waartoe ons teorieë en instrumente korrespondeer met objektiewe werklikhede. Nog ’n algemene vorm van betroubaarheidsbepaling in die positivistiese navorsingsbenadering is om te bepaal of die wetenskaplike uitslae nageboots kan word onder identiese kondisies (Enerstvedt, 1989). Indien ietwat verskillende uitslae verkry word, word die variasie gekoppel aan ’n fout in meting. In gevalle waar die uitslae verskille noemenswaardig verskil van een konteks tot ’n volgende, word die toets as onbetroubaar beskou.

In reaksie op hierdie benadering het ’n alternatiewe siening oor die ware aard van die geesteswetenskaplike navorsing ontwikkel. ’n Wetenskapsbeeld wat as neutralisties of humanisties beskryf kan word met sy gepaardgaande kwalitatiewe navorsingsparadigma, het ontwikkel en berus op meegaande beginsels, naamlik: getrouheid aan die verskynsel onder bestudering en nie aan enige metodologiese beginsel nie, bestudering van die sosiale verskynsel in ’n natuurlike omgewing eerder as in ’n laboratorium-dus natuurlike omgewing in plaas van kunsmatige simulاسie daarvan (Cresswell, 1998). Navorsing in die naturalistiese benadering word as ’n ontdekking beskou in teenstelling met die hipotesetoetsing wat sinoniem is met die positivistiese benadering. Anders as die kwantitatiewe, beskou kwalitatiewe navorsing die “proefpersone” as subjekte en nie as objekte waarvan die verkreeë resultate ontleed en verwerk moet word nie (Badenhorst, 1995).

Terwyl die kwantitatiewe navorsing geskoei is op optimale objektiwiteit asook die toetsing van die geldigheid van dit wat ons dink ons waarneem, konsentreer kwalitatiewe navorsing daarenteen, op die subjektiewe begrip van dieper betekenis van menslike ervarings en om die rykheid van mense se subjektiewe leefwêreld te ontdek (Ruben, 1989). Inligting, in kwalitatiewe navorsing word in vertellende of verhalende vorm verskaf. Daar word selde of ooit van statistiese voorstellings, grafieke of histogramme gebruik gemaak. Volgens Swart (1994), verwys kwalitatiewe navorsing na betekenis, konsepte, eienskappe, metafore,

simbole en beskrywings van fenomene wat nie deur numeriese data oorheers word nie, maar hoofsaaklik deur middel van linguïstiese data uitgevoer word.

Babbie & Mouton, (2001:270) en Leedy & Ormrod (2001:147) argumenteer dat die gebruik van 'n interpretatiewe metodologie, 'n mens in staat stel om met behulp van kwalitatiewe metodes, deur te dring tot die natuurlike omgewing van respondente. Die interpretatiewe benadering tot navorsing het, volgens Mackenzie & Knipe (2006), ten doel 'om die wêreld van menslike belewenis te verstaan' (p.3) deur van die standpunt uit te gaan dat die werklikheid 'n sosiale konstruksie is. Daarom, meen Creswell (2003:9), begin interpretatiewe navorsers oor die algemeen nie met 'n teorie nie, maar word 'n teorie induktief gegenereer of deurlopend ontwikkel tydens die navorsingsproses. Die interpretatiewe benadering wat steun op die deelnemer se siening van die situasie wat bestudeer word bied, volgens Henning (2004:23), aan respondente die geleentheid om hul eie werklikheid te konstrueer.

As navorser poog ek om 'n greep te verkry op die subjektiewe bewussyn of bedoeling van my respondente in hul sosiale konteks. Dit wil sê, 'n begrip van hul eiesoortige aspirasies, motiverings, oortuigings en ander veranderlikes. Maar, soos Sandberg (2005) argumenteer, "truth achieved within interpretive approaches will never be one final and unambiguous truth but is rather an ongoing and open process of knowledge claims correcting each other" (p.52).

4.3.3 Vrae oor die interpretatiewe paradigma

Ek is bewus van bestaande kritiek teen die gebruik van die interpretatiewe benadering. Daar word volgens Gribch (2007:8-9) verskeie vrae gevra, wat 'n navorser wat van interpretatiewe navorsing gebruik maak bewus van moet wees:

- Die probleem van intersubjektiviteit. Hoe kan daar werklik bepaal word of daar werklik toegang tot ander mense se denke verkry is.
- 'n Oordrewe fokus op die mikro eerder as 'n makro benadering kan 'n oppervlakkige verstaan van individuele aksie kan tot gevolg hê.
- 'n Gebrekkige eksplorاسie van die interpretatiewe proses kan veroorsaak dat nie beide die siening van die navorser en navorseling vasgevang word nie.

Ek neem kennis van bogenoemde vrae en sal dit deurgans in gedagte hou in die uitvoering van my navorsing. 'n Mens moet waardeer dat sosiale wetenskappe baie gekompliseerd is en dat die navorser baie sensitief moet wees vir die sosiale konteks waarin die fenomeen uitspeel. Ek het die verskille tussen kwalitatiewe-en kwantitatiewe navorsingsparadigmas oorweeg en 'n begronding verskaf vir my opsie. Met behulp van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering, gaan ek saam met 5 deelnemers na waarhede en realiteite volgens die kwalitatiewe navorsingsparadigma, binne hul leefwêreld, soek. As navorser maak ek nie aanspraak dat ek 'n monopolie op universele waarheid het nie. Die nosie van die waarheid raak, volgens Newman & Benz (1998) problematies omdat die waarheid 'n sosiale konstruksie, idiosinkraties en situasie spesifiek word (p.45). Ruimte word dus in hierdie studie geskep vir 'n verskeidenheid van waarheidsinterpretasies (Doll, 1989).

Hierdie studie is essensieel ontdekkend van aard. Ek kan nie daarop roem dat die veralgemeningswaarde van die studie hoog is nie want, soos Lippert (1994) aanvoer, neig "sample sizes [in ethnographic studies], to be much smaller because depth, rather than breadth, is sought (p.1). Ek bevorder slegs 'n konseptuele argument, want vir my is dit veral belangrik om die leerders se ondervindings in die ruimtes buite en binne die skool te verstaan in verhouding tot hoe hulle gestalte gee aan hul opvoedkundige aspirasies binne 'n werkersklas woonbuurt (Denzin & Lincoln, 2001: 19) na vore te bring. Onder die navorsingsontwerp stipuleer ek watter navorsingsmetodes ek gaan ontplooi om die data te kollekteer en te analiseer.

4.4 Navorsings ontwerp

'n Navorsingsontwerp word deur Mouton (2001) beskryf as die "design and methodology followed in your study in order to investigate the problem as formulated"(p.114). Die navorsingsontwerp dien as 'n roetekaart om my eindbestemming te bereik. My eindbestemming in hierdie geval is om te verken en te verstaan hoe jeugdige se selfgeskoolde habitus op 'n plattelandse dorp hul navigerings-en wordingsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed. Hierdie afdeling bied 'n kwalifisering vir etnografie as keuse van navorsingsontwerp asook 'n bespreking van die verskeie navorsingsmetodes ten

einde by die waarheid uit te kom. Dit word gedoen in lyn met Cresswell se beskouing dat:

Multiple realities exist in any given situation: the researcher, those individuals being investigated, and the reader/audience interpreting the study... the qualitative researcher needs to report faithfully these realities and to rely on the voices and interpretations of informants (1994:6).

Die navorsingsmetodologie wat ek volg in hierdie studie sal my 'n struktuur bied waarvolgens ek my data versamel, analiseer en interpreteer ten einde my navorsingsvraag te kan beantwoord.

4.4.1 Etnografie

Etnografie is die studie van sosiale interaksies, gedragsvorme en persepsies wat plaasvind in groepe, spanne, organisasies en gemeenskappe (Reeves, Kuper & Hodges, 2008:512). Die term, etnografie is afkomstig van Grieks en beteken breedweg, om te skryf oor mense (Madden, 2010:16). "Ethnography then, voer Silverman (2003:43) aan, refers to social scientific writing about particular folk". Nouer gesien, beteken dit ook om oor (eties, kultureel of sosiaal-gedefinieerde) groepe te skryf. Nog 'n definisie van etnografie word aangebied deur Delamont (2006, 206).wie dit soos volg beskryf:

Spending long periods watching people, coupled with talking to them about what they are doing, thinking and saying, designed to see how they understand their world

Alhoewel daar verskillende interpretasies oor die presiese definiëring van etnografie mag bestaan, kom dit basies teneer op die beskrywende aard van kwalitatiewe navorsing. Die oorsprong van etnografie kan terugdateer word na antropologiese studies in klein, landelike (dikwels geïsoleerde) gemeenskappe wat onderneem was in die vroeë 1990's toe navorsers soos Bronislaw Malinowski en Alfred Radcliffe-Brown deelgeneem het in hierdie gemeenskappe oor lang tydperke en dan hul sosialiseringpraktyke en geloofstelsels opgeteken het. Aanvanklik gebruik as navorsingsmetode om stamme direk waar te neem in hul natuurlike omgewing (Best & Kahn, 1986), het daar met verloop van tyd 'n klemverskuiwing gekom vanaf die etnografie as navorsingsmetode vir primitiewe volke na etnografie as navorsingsmetode vir die bestudering van hedendaagse verskynsels in komplekse

gemeenskappe. Die klem het begin verskuif vanaf groepe, na die rol van die individu binne die groep.

Die aanvanklike Britse praktyk is later deur lede van die Amerikaanse, Chicago Skool van Sosiologie (byvoorbeeld Everett Hughes, Robert Park en Louis Wirth) (O'Reilly, 2009:3) aangeneem en toegepas op verskeie stedelike kontekste in hul studies oor sosiale lewe. Sedertdien is daar verskeie gedokumenteerde voorbeelde waar etnografie met 'n groot mate van sukses aangepak is. Margeret Mead (1928) het na die Pasifiese eilande gegaan vir nege maande om die wyses hoe adollosensie onderhandel word deur Samoaanse eilandbewoners, op te teken. Clifford Geertz (1965) het religieuse praktyke in Bali bestudeer en Sherry Ortner (1978) het gereis na Tibet om die verhoudings onder kulturele simbole in die organisasie van 'n samelewing te bestudeer. Vir opvoedkundige antropoloë mag die veld wat bestudeer word wissel van 'n klaskamer, 'n skool, 'n geletterdheidsgroep of enige ander plek waar leer of onderrig plaasvind. Ten einde sy eerste etnografiese ondersoek te doen, het Harry Wolcott (1967/2003) 'n jaar spandeer in Kwakiutiese dorpie in Colombia. Hy het skoolgehou in die dorpie se enkel-kamer-skool terwyl hy die kinders se sosialiseringpraktyke binne en buite die klaskamer, gedokumenteer het. Alan Peshkin (1986) het gewoon in 'n Amerikaanse dorpie terwyl hy die sosiale dinamika van die dorpie se Christen skool bestudeer het. Dorothy Holland en Margeret Eisenhart (1990) het tyd spandeer in twee kolleges ten einde die "culture of romance" (Riemer, 2008:205) op kampusse te bestudeer.

Hierdie post-moderne wetenskapsfilosofie het sy oorsprong in 'n kritiese reaksie op die moderne Westerse paradigma wat klem lê op die sensoriese waarneembare data. Met ander woorde, 'n kritiese posisie teen die Newtoniaanse rasionaliteitsmodel wat voorhou dat objektiewe kennis outonoom bestaan en uitloop in 'n geslote universum. Dit is 'n distansiering van die positivistiese model van geslote kennisname na een van 'n oop-dinamiese kennissisteem met aanvaarding van openheid en onvoltooidheid van denke (Ferreira, 1994:117).

Hierdie studie volg nie 'n gevallestudie-navorsingsmetodologie nie, want dit is nie, soos Guba & Lincoln (2005) argumenteer, tipierend van die konserwatiewe kant van die kwalitatiewe navorsingskontinuum wat gesetel is in post positiwisme nie, maar eerder 'n [nuwe] 'etnografie' (Ellen, 1984 in Berg 2001:134) wat die alledaagse en

familiêre waardeur die sosiale van werkersklas-kindere geskep en onderhou word, beskryf. Op hierdie wyse word 'n stem gebied (James, 2001: 255) aan diegene wie andersins stil sou wees.

Etnografie was gekies as metode omdat dit bemoei is met veelvuldige perspektiewe, sosiale ongelykhede en gerig is op positiewe sosiale verandering. Dit is 'n benadering wat verby die dominante beskrywende etnografie gaan en die verskuilde menings en onderliggende verbintenisse deurdring. Soos wat vereis word in etnografie, volgens Hammersley (2006:4), fokus hierdie studie op wat gebeur in 'n bepaalde omgewing en sosiale instansies terwyl dit aan die gang is.

Ten spyte van verskille in hul kernsamestelling, is gevallestudies in baie opsigte dieselfde as etnografie in die sin dat navorsers, binne 'n interpretatiewe raamwerk, nie daarop ingestel is om universele binne gevalle te vind nie (Willis, 2007:240). Terwyl gevallestudies daarop fokus om die invloed van die navorser in die konstruering van die data buite rekening te laat of te ignoreer, is etnografie meer inklusief ten opsigte van die navorser se formatiewe rol in die proses (Stake, 2005: 460).

My eie sosiale posisie as 'n Bruin, middelklas mans onderwyser wat vir bykans twintig jaar skool gehou het in landelike werkersklas-skole het my aan die een kant bevoordeel ten opsigte van die feit dat hierdie leerders se omstandighede aan my bekend was. Dit het egter nie die magsverhouding tussen my en hulle noodwendig verlaag nie. Ons verskille in ouderdom, klas, ras en geslag was altyd teenwoordig in die navorsingsverhouding wat ons oor meer as 'n jaar ontwikkel het. Dit is dus belangrik om te noem dat my interpretasies en verteenwoordigings partydig is en nie gesien kan word as die enigste weergawe van hierdie jongmense se lewens nie.

Die etnograaf gebruik dikwels onderhoude as 'n addisionele tegniek om die deelnemer se perspektief vas te vang terwyl daar in gevallestudies hoofsaaklik van onderhoude gebruik gemaak word. Die gevallestudie-navorsers neig om etnografiese metodes te volg deur gedetailleerde observasies oor die realiteit te bied, sonder enige teoretiese raamwerk (Yin, 2003). In teenstelling hiermee produseer etnografiese nie altyd gevallestudies nie.

Etnografie word deur Willis (2007) beskryf as 'n 'saambreel-term' vir veldwerk, onderhoudvoering en ander maniere van dataversameling in outentieke wêreldes of omgewings wat die navorser binne die natuurlike ruimte plaas wat hy/sy wil bestudeer (p.237). Hoofstroom sosioloë beweer dat etnografie die direkte observasie van die aktiwiteite van lede van 'n spesifieke sosiale groep (landelik gesentreerde werkersklasleerders in hierdie geval) en die beskrywing en evaluasie van sulke aktiwiteite is (Abercombie, Hill & Turner, 2000:123). Britzman (2003) voeg by dat, terwyl tradisionele etnografie die leser in die leefwêreld van die opvoedkundige onderwerp neem en die kulturele wêreld van daardie onderwerp in 'n spesifieke ruimte en tyd ontbloom, 'n post strukturele perspektief van etnografie meer bemoeid is met kennis as konstruksies van mag en agentskap 'n gevolg en nie 'n oorsaak van praktyke en geskiedenis (p. 243-247).

4.4.1.1 Kenmerke van etnografie

Etnografiese navorsing is getrou aan sy eie karakteristieke eienskappe en word vervolgens aan die hand van Reeves, Kuper & Hodges (2008) asook Hammersley (1990) opgesom. Reeves, Kuper & Hodges (2008) voer aan:

- Daar word in etnografie sterk klem gelê op die eksplorاسie van 'n spesifieke sosiale fenomeen (byvoorbeeld die selfgeskoolde habitus van arm, landelike leerders) eerder as op die toetsing van 'n hipotese van 'n spesifieke fenomeen.
- Daar hoofsaaklik gewerk met ongestruktureerde data, dit wil sê, data wat nie gekodeer was as 'n geslote stel van analitiese kategorieë op die oomblik wat dit versamel was nie.
- Slegs 'n klein getal van gevalle (in hierdie geval, vyf hoërskoolleerders) word in detail ondersoek.
- Die analise van data sluit in eksplisiete interpretasies van betekenis en funksies van menslike aksies.
- Die produk van hierdie analise neem primêr die vorm aan van verbale beskrywings en verduidelikings (p.512).

Die hoofdoel van etnografie is om 'n ryk, holistiese insig in mense se sienings en aksies, sowel as die aard van die ruimte wat hulle bewoon deur dataversameling van gedetailleerde observasies en onderhoude. Soos Hammersley (1990) poneer is etnografie:

- Menslike gedrag wat eerder in alledaagse kontekste bestudeer word as onder eksperimentele kondisies.
- Data word vanuit 'n reeks bronne versamel waarvan deelnemende waarneming en gesprekvoering die belangrikste is.
- Die data versamelingsproses is ongestruktureerd in die sin dat dit nie vasgestelde voorafopgestelde plan volg nie.
- Die studieveld is gewoonlik klein.
- Die analise van data behels gewoonlik die interpretasie van betekenis van gedrag in die vorm van verbale beskrywings en verduidelikings. Kwantifisering en statistiese analise speel 'n ondergeskikte rol (p.512).

Die etnograaf kollekteer data in natuurlike omgewings en interpreteer wat hy waarneem. Die etnograaf moet dus 'n ywerige waarnemer en interpreteerder wees om sodoende 'n "emic" (Fetterman, 1989:29) of binnekring beeld van realiteit te verkry. Ten einde beskrywings van gebeure en praktyke te kan bied, bestudeer die etnograaf regte mense wat doen wat hulle moet doen ten einde hul alledaagse bestaan moontlik te maak. Veldwerk bied aan die navorser die geleentheid om individue se denksydes en aksies (hul alledaagse praktyke) in ag te neem binne die kontekste waarin dit uitspeel. Maar, omdat ons altyd dinge sien wat gefilter is deur ons eie idees, is die vaslegging van die binnekring perspektief nie so voor die hand liggend nie. Ons bring ons eie vooroordele waar ons ook al gaan. Selfs met ons beste intensies, kan die etnograaf nooit die lewe ten volle deur iemand anders se oë sien nie. In dieselfde lyn, kan die etnograaf hom/haarself nooit ten volle uit die studie skryf nie. Die antropoloog, Vincent Crapanzano (1977) het poneer: "however objective they may seem, there is an autobiographical dimension to all ethnographies" (p.72).

Die buitestaander of "etic"- perspektief (Fetterman, 1989) is ook fundamenteel in etnografiese navorsing. Fetterman poneer dat "an etic perspective is the external, social scientific perspective on reality" (p.32). Die etnograaf se taak sluit dus nie net in die interpretasie van binnekring betekenis nie, maar ook die interpretasie en translasie daarvan in betekenisvolle konsepte vir die individu buite hierdie gemeenskap. Die balans tussen die binnekring en buitestaander perspektief plaas spesiale verwagtinge op die navorser. Die etnograaf moet oop en neutraal bly oor

die aksies en denkswyses van die sosiale groep wat bestudeer word terwyl hierdie betekenis en praktyke verstaanbaar gemaak word vir buitestaanders (Riener, 2008: 206). Die rykheid van my beskrywings van verworwe data in hierdie studie, hang dus af van hoe goed ek die twee perspektiewe (emic en etic) kan balanseer.

4.4.1.2 Voordele van etnografiese navorsing

Etnografie is 'n waardevolle metodologie vir die adressering van 'n wye veld van navorsingsvrae (Reeves, Kuper, Hodges, 2008:514). Dit bied insigte wat andersins heel onwaarskynlik sou wees om vanuit onderhoude alleen te bekom. Dit kan ryk en gedetailleerde weergawes van repondente, hul interaksie met ander asook hul benaderings genereer. Die navorser kan hom/haarself "inbed" in die situasie en daardeur 'n dieper begrip van die sosiale aksies en die fynere besonderhede daarvan in verskillende kontekste genereer. Deelnemer observasies gee die etnograaf geleenthede om empiriese insae in sosiale praktyke te bekom wat normaalweg "verskuild" is van die publieke oog. Verder, omdat etnografie ten doel het om holistiese sosiale weergawes te genereer, kan etnografiese navorsing sosiale fenomene identifiseer, eksploreer en aan mekaar koppel wat op die oog af, nie sigbaar is nie.

Etnografiese navorsing is 'n eerlike en suiwer benadering met 'n vars en 'n innoverende invloed op die navorsingsteorie. Afgesien van die uitdagings verbonde aan etnografie, soos dat die veldwerk baie lank vat om te voltooi en te analiseer en die feit dat die bevindinge uit hierdie soort dataversamelingsmetode nie altyd veralgemeenbaar is nie, is hierdie strategie steeds waardevol vanweë die diepte van ondersoek (Myers, 1999:6). Anders as in die geval van ander dataversamelingsmetodes, is etnografie die mees geskikte om komplekse fenomene soos in hierdie studie te ondersoek, aldus Gall *et al.* (1996:786). Etnografiese tekste is interpreteerend en verduidelikend van aard wat 'n storie kan vertel van 'n groep mense of individuë in 'n groep en hul sosialiteite, kulture en gedrag. Hierdie stories is narratief-gebaseerd op die sistematiese bymekaarmaak en analise van data. Etnografie bevat egter ook bepaalde beperkings wat 'n navorser in gedagte moet hou.

4.4.1.3 Beperkings in etnografiese navorsing

As gevolg van die lang tydperk wat die navorser spandeer deur met die deelnemer te gesels en hul aksies observeer, kan dit moeilik wees om herhaalde toegang te verseker, veral as die instansionele hekwagte vermoede dat die navorsing hulle in 'n negatiewe lig mag stel (Reeves, Kuper, Hodges, 2008:514). 'n Deeglike studie van etnografie as navorsingstegniek, het my bewus gemaak van die uitdagings daaraan verbonde. Om hierdie rede het ek lank voor die tyd aansoek gedoen by die relevante owerhede vir magtiging om die studie te doen. Ek het ook my deelnemers en hul ouers vooraf ingelig oor die durasie van so 'n studie.

Die direkte interaksie wat tussen die etnograaf en die deelnemer plaasvind gedurende veldwerk, kan etiese vrae laat ontstaan. Die onvoorspelbare aard van sosiale lewe beteken dikwels dat die etnograaf buigbaarheid, geduld en volharding moet toon in sy werk omdat dataversamelingsaktiwiteite onderbreek kan word of toegang onttrek kan word soos plaaslike omstandighede en politiek verander. Die nodige veiligheidsmaatreëls en opvolgplanne is deurentyd gevolg ten opsigte van die navorser en deelnemer. Die feit dat die studie gedeeltelik etnografies was, het gehelp om hierdie uitdaging te minimaliseer. Opponente van etnografie spreek kommer uit oor die waarnemer se bevooroordeeldheid en die bekommernis oor die veralgemeenbaarheid van die uitslae

As gevolg van die lang tydperk wat in die veld deurgebring moet word, is meer tyd en geld dikwels nodig vir die navorser om familiêr te word met die omgewing en uitgawes te dek tydens so 'n lang ondersoek. Gegewe die addisionele tyd en bronne wat nodig is in hierdie soort ondersoek, hou etnografiese studies die potensiaal in om ryker en dieper begrippe van 'n spesifieke fenomeen aan die lig te bring. Daar bestaan menige benaderings tot etnografiese studies.

4.4.1.4 Benaderings in etnografie

Sandy (1979), soos aangehaal in Myers 1999:7-9, tref drie onderskeidings in etnografiese benaderings. Die *holistiese benadering* beklemtoon 'n empatiese en identifiserende houding van die navorser. Volgens hierdie benadering, voer Myers aan, word die navorser soos 'n blanko bladsy ten einde die plaaslike, sosiale en kulturele patrone ten volle te verstaan (1999:7). Die verwagting in hierdie benadering

is dat die navorser soos 'n spons word ten einde die taal en kultuur van die studiegroep op te suig. Clifford Geertz (ook aangehaal in Myers) stel weer 'n *dik beskrywende benadering* voor (1999:8).

Volgens hierdie benadering hoef die navorser nie empatie te het met die groep wat bestudeer word nie, maar moet bloot net simboliese vorms soos woorde, beelde, instellings en gedragpatrone in verhouding met mekaar en die groter geheel, uitsoek en analiseer. Geertz verwys na “webs of significance” (Myers, 1999:8) wat mense invleg in kulturele kontekste. Hierdie betekenisvolle webbe kan, volgens Geertz slegs beskryf en gekommunikeer word deur dik beskrywings van die situasie in konteks.

Kritiese etnografie is nog 'n benadering tot 'n etnografiese ondersoek waarna Myers verwys. Hierdie benadering volg die logika dat etnografiese navorsing 'n ontblotende proses is wat dialoog tussen die etnograaf en die mense in die navorsingsstandplaas vereis. Kritiese etnografe neig, volgens Myers, “to open to scrutiny otherwise hidden agendas, power centres and assumptions that inhibit, repress and constrain” (1999:8).

Marcus & Fischer (1986 in Canagarajah, 1993:605) definieer kritiese etnografie as:

... an ideologically sensitive orientation to the study of culture that can penetrate the noncommittal objectivity and scientism encouraged by the positivistic empirical attitude behind descriptive ethnography and can demystify the interests served by particular cultures to unravel their relation to issues of power.

Kritiese etnografie het baie belangrik geword in navorsing oor skoling waarmee groepe se gebruik van simbole, sosiale praktyke, mites en rituele van skoling ten einde ongelyke verspreidings van mag, aansien en bronne te skep en te onderhou (Apple & Weis, 1983; Anderson, 1989; Brodkey, 1987; Gitlin, Siegel, & Boru, 1989; Quantz & O'Connor, 1988; Roman, 1992; Woods, 1992), bestudeer word. Die gebruik van kritiese etnografie was dus waardevol in hierdie studie.

Ek maak ook gebruik van Geertz se benadering van *dik beskrywings* te volg wanneer ek myself inbed in die omstandighede van my deelnemers. Hopelik lank genoeg ten einde soos Rubin & Babbie (2001:391) dit stel, aan die leser 'n intieme gevoel bied van die lewensomstandighede van deelnemers wat ek waarneem. As

navorser is ek bewus van die feit dat hierdie dataversamelingsmetode nie onproblematis is nie.

Mark (1996: 271) waarsku byvoorbeeld dat etnografie onafwenbaar gekleur word deur die etnograaf se voorkeure, metodes en ervarings. Hierdie soort navorsing is nie net 'n kwessie van instap in 'n sosiale veld, data verkry en uitstap en die betrokke veld onaangeraak laat nie. Volgens Punch (1994: 84-85):

Ethnography is definitely not a soft option, but rather represents a demanding craft that involves both coping with multiple negotiations and continually dealing with ethical dilemmas.

Ek bespreek my benadering binne hierdie konteks. My etnografiese benadering is daarop gemik om die denkswyses en optredes van 'n spesifieke groep of individu binne 'n bepaalde groep (Creswell, 1998:246), in hierdie geval, arm hoërskoolleerders in 'n landelike dorp, te bestudeer en te beskryf.

Post moderne etnografiese studies vereis 'n beweging verder as:

“the reanimation of local experience, an uncritical celebration of cultural differences, and the employment of a framework that espouses universal values and a global role for interpretivist anthropology” (Silverman 1990 in Denzin & Lincoln 1998a:291).

Hierdie soort studies vereis van kwalitatiewe navorsers om die dominante navorsingspraktyke wat onderskryf word deur fondasie-epistemologieë en 'n aanname tot universele betroubare kennis ten koste van plaaslike, onderworpe kennis, uit te daag (Peters 1993 in Denzin & Lincoln, 1998a:291). Ten einde so 'n tipe etnografiese studie te doen, verg dit van die navorser om verby dominante beskrywende etnografie te beweeg en transformerend (Pennycook 1994 in Cummings, 1994:691) van aard te wees.

Ek het, in my interaksie met my deelnemers, baie tyd (langer as 'n jaar) met hulle te spandeer en tydsaam en baie stelselmatig hul vertroue en respek gewen. Om mense se gewoontes en gedagtes asook die rasionaal daaragter te ontleed neem baie tyd. Ek wou, met baie toegewydheid en tydsaamheid, eers '*repore*' (vertrouensverhoudings) met my deelnemers opbou ten einde stelselmatig vanaf buite na die binnekring-status, waarna Spradley (1979:187) verwys, in hul sosialisering te beweeg. My inbedding in die standplase van my deelnemers was

gedeeltelik omdat ek nie in dieselfde woonbuurt gewoon het as my deelnemers nie en gevolglik in-en uit die sosiale veld moes reis. Spradley argumenteer dat 'n navorser deur middel van "spot observations" (1979:187) met ander woorde, enkele episodes van observasie oor 'n bepaalde tydperk, steeds vertrouwd kan raak met die sosiale dinamika in die betrokke veld en ook op so 'n wyse genoegsame vertroue onder deelnemers kan opbou.

4.5 Data versamelingsmetodes

Etnograwe versamel deelnemer observasies wat direkte interaksie met die wêreld wat hy bestudeer, verg. Vanweë die kompleksiteit van sosiale lewe, moet die etnograaf verskeie elemente in die veld (onder meer, die uitleg van die fisiese ruimte waar die verhaal afspeel, mense betrokke, verwante aktiwiteite, fisiese dinge teenwoordig, spesifieke optredes van mense, die verloop van gebeure, wat mense probeer bereik en emosies wat uitgedruk of ervaar word), vaslê.

My benadering tot die versameling van die data kan beskou word as geïntegreerd omdat dit bestaan uit 'n verskeidenheid van metodes wat ten doel gehad het om observasie moontlik te maak en wedersydse kommunikasie tussen die navorser en respondante te bou. Ek was bewus daarvan dat my eie taalvermoëns en kulturele agtergrond uitdagings sou bied in terme van interpretasies. Die feit dat al my respondante egter Afrikaans kon verstaan, praat en skryf, het gedien as oorbruggingsmeganisme. Die veelvuldige ondersoekmetodes het nie net die data ryker gemaak nie, maar ook meer geleentheid vir interaksie met die respondante moontlik gemaak en sodoende my insig oor hulle sosialiseringpraktyke verder verdiep. Ek bespreek vervolgens die data versamelingsmetodes.

4.5.1 Dagboek inskrywings

Ek wou toegang verkry tot die gedagtegang van die deelnemers oor die manier van hoe hulle omgaan en dink oor spesifieke aspekte van hul aspirasionele doelwitte en hul ervarings in hul alledaagse lewens. Ek was gemotiveer deur Alaszewski (2006) wie poneer het dat dagboeke 'n baie bruikbare instrument is om lewensstories oor individue te ontwikkel, oftewel "ethnographers can use diaries to gain privileged access to the lives of the individuals and the communities they are studying" (p.26).

Terwyl dagboeke 'n waardevolle instrument was in die studie, was ek deeglik bewus van die tekortkominge verbonde aan die gebruik daarvan. 'n Dagboek is iets baie privaat en daarom moes ek my deelnemers heeltyd daaraan herinner om nie hul inskrywings met ander te deel nie. Ek moes die deelnemers se vertroue wen om hul inskrywings met my as navorser te deel. Om dit reg te kry moes ek wag totdat die individu gereed was om my te vertrou.

Die gebruik van dagboeke as 'n periferêre dataversamelingsmetode het bygedra tot die rykheid van beskrywings in hierdie studie. Ek was egter deeglik bewus dat die inskrywings van die deelnemers nie eensydig as die finale woord aanvaar kon word nie, maar, soos Pimlott (aangehaal in Alaszewski (2006:24) aanvoer, "but [only] as raw material as reconstruction of the past". Ek het dus dagboek-inskrywings aangevul met ander metodes.

4.5.2 Observasies

Tydens observasies gebruik etnografe gereeld informele of gespreksonderhoude wat hulle in staat stel om te bespreek, dieper te ondersoek en vrae te vra in 'n natuurlike manier. As gevolg van die gemaklike aard van hierdie tipe onderhoudsvoeringstegniek, kan dit bruikbaar wees om hoogs toevallige weergawes van individue te ontlok. Etnografe versamel ook data deur middel van verskeie ander agtergrondstegnieke byvoorbeeld formele in-diepte onderhoude en dokumentêre data soos notules van vergaderings, fotos of, soos in hierdie geval, dagboeke.

In teenstelling met onderhoude of fokusgroepe, genereer observasies data van gebeure wat natuurlik plaasvind ten einde eerstehandse informasie oor 'n sosiale proses te bekom (Silverman, 2006). Observasies, voer Riemer (2008: 207) aan, is die hoof gereedskapstuk in die etnograaf se gereedskapskas. Etnografiese navorsers spandeer baie tyd in die veld waar hulle een of ander vorm van observasies doen, hetsy deelnemer-of nie-deelnemer-observasies. In hierdie studie is 'n kombinasie van handgeskrewe notas asook video-en bandopnames gebruik om data tydens die observasies vas te lê. Spradley onderskei kwalitatiewe navorsers as deelnemer observeerders of nie-deelnemer observeerders (1979:192).

4.5.2.1 Deelnemer observasies

Mense se konseptualisering van die werklikheid is nie direk toeganklik vir die buitestaander nie. Om hierdie rede word metodes benodig om die standpunte van mense te ontsyfer en so akkuraat as moontlik, vas te vang (Schurink, 1998: 279-280). Deelnemer observeerders neem deel aan alles wat in die studieterrein aangaan ten einde 'n beter begrip (binnekring of emiese begrip) of ervaring te verkry. Dit impliseer dat die navorser tyd spandeer in die veld. Die graad van betrokkenheid van die navorser, dit wil sê, vanaf totale deelnemer tot totale observeerder, is een van die mees kardinale oorwegingsfaktore wanneer deelnemer observasies gedoen word (Babbie, 2001:278; Williams *et al.*, 1995:266-267). Malinowski (1922) het byvoorbeeld drie jaar spandeer tussen eilandbewoners. Hy het hulle observeer en met hulle gepraat terwyl hulle hul kano's gemaak het en skulpe aan hul naburige eilandbewoners verkoop het. Whyte (1981) het drie jaar met jong mans in 'n Italiaanse woonbuurt deurgebring in 'n poging om die rol van sosiale strukture beter te verstaan (Riemer, 2008:207). Louis Wacquant (2004), in sy studie van 'n Chicago boksgimnasium, het drie jaar spandeer aan oefening en uiteindelijke deelneming aan 'n boksgeveg ten einde 'n beliggaamde ervaring te verkry van die bokswêreld. Op hierdie manier kon hy dit beter transleer vir die buitestaander (Madden, 2010:86).

Muller (1995:65) en Sheppard (1995:270) wil ook hê dat die navorser aktief betrokke moet wees in die daaglikse situasie van die deelnemers terwyl hulle gedrag observeer en opgeteken word in 'n ongestruktureerde of semi-gestruktureerde manier (Cresswell, 2003:185-188; Ritchie & Lewis, 2003:35). Op hierdie wyse kan fenomene bestudeer word soos dit te voorskyn kom en addisionele insigte bekom word. Baie dikwels weet 'n navorser nie wat die relevansie is van wat hy/sy besig is om te bestudeer nie tot veel later. Om hierdie rede is sorgvuldige notas en refleksie belangrik (Neuman, 2003:382). Maar Smit (1983:52-53) waarsku teen die versteuring en verandering van die natuurlike situasie van die nagevorsde. Die graad van totale deelname of totale observeerder is dus een van die kritiese faktore om te oorweeg wanneer deelnemer observasies gedoen word (Babbie, 2001:278; Williams *et al.*, 1995:266-267).

4.5.2.2 Nie –deelnemer observasies

Nie-deelnemer observasies beteken om te probeer om onopsigtelik en nie-steurend te observeer terwyl die deelnemers optree (Riemer, 2008:207). Savenye en Robinson (1996:1053-1054) poneer dat nie-deelnemer observasies gewoonlik gebruik word om te fokus op spesifieke aspekte van 'n sosiale toneel of om lig te werp op 'n spesifieke vraag in 'n studie. In nie-deelnemer observasies is daar nie 'n groot mate van interaksie tussen deelnemer en observeerder nie. Die observeerder observeer, teken data aan en speel geen rol as deelnemer. Die observeerder deel is egter altyd deel van die prentjie en affekteer daarom in 'n mate die toneel (p.1053). 'n Verskeidenheid vorme van nie-deelnemer observasies bestaan. Vir hierdie studie gebruik ek die “read-think-aloud”-tegniek (Savenye & Robinson, 1996:1053-1054) wat impliseer dat die deelnemers gevra word om te beskryf wat hulle doen en waarom hulle dit doen, met ander woorde hul denkswyses oor hul aksies soos hulle deur aktiwiteite gaan. Die navorser mag observeer en luister na die deelnemers of audio of videobandopnames maak ten einde die data later te analiseer. In welke geval moet die verbale data gekodeer en opgesom word ten einde die navorsingsvraag aan te spreek.

Deelnemer en nie-deelnemer observasies is aan die twee eindpunte van die kontinuum en die meeste etnografe maak van een of ander vorm gebruik afhangende van die omstandighede en konteks. Maar wat ook al die vlak van deelname is, is die mees belangrike deel van veldwerk, soos die etnograaf, Fetterman (1989) skryf, “is being there-to observe, to ask seemingly stupid yet insightful questions, and to write down what is seen and heard” (p.19). Die observasie van my deelnemers vereis dat ek geestelik, 'n tweeledige rol moet aanneem- om te poog om 'n “insider” te word terwyl ek 'n “outsider” bly (Hagan, 1982:112).

My teenwoordigheid, in watter vorm ook al, laat die navorsing oop vir bevooroordeling. Die gevaar van bevooroordeling in hierdie studie mag presenter in die vorm van my teenwoordigheid in die veld. Dit impliseer dat my deelnemers dalk mag voorgee of toneelspeel en nie optree soos normaalweg nie. My eie vorige ervarings kan dalk 'n invloed hê op hoe of wat ek waarneem in die data. Ten einde bevooroordeeldheid aan te spreek, erken en verklaar ek my subjektiwiteit vooraf. In

teenstelling met nie-deelnemer –observasies, verteenwoordig onderhoude 'n klassieke kwalitatiewe navorsingsmetode wat direk interaktief is.

4.5.3 Onderhoude

Ek het in-diepte- onderhoude gevoer met al die deelnemers verbonde aan die steekproef. Hierdie onderhoude was almal semi-gestruktureerd met vooraf vasgestelde vrae. Etnograwe gebruik onderhoude om “an individual’s perception of reality” (Fetterman, 1989:50) te help klassifiseer en organiseer. Semi-gestruktureerde onderhoude word gedefinieer as dit wat georganiseer is rondom 'n spesifieke area van belangstelling (arm, landelike jeugdige se selfgeskoolde habitus) terwyl steeds genoegsame ruimte in omvang en diepte gelaat word (May, in Morse, 1991:189). My idees oor semi-gestruktureerde onderhoude was gebaseer op die idees van Smit *et al* (1995:9-26) wat ek soos volg opsom:

In die algemeen gebruik navorsers semi-gestruktureerde onderhoude om 'n gedetailleerde beeld van 'n deelnemer se sienswyse of persepsie of weergawe van 'n bepaalde onderwerpe te verkry. Hierdie metode bied aan navorsers en deelnemers baie meer buigsaamheid. Die navorser is in staat om 'n spesifieke belangstellingsroete wat voortspruit uit die onderhoud, op te volg ten einde 'n meer volledige beeld oor 'n situasie te bied. Semi-gestruktureerde onderhoude is veral bruikbaar in gevalle waar 'n navorser 'n spesifieke belangstelling het in die kompleksiteit of proses of waar 'n onderwerp kontroversieel of persoonlik is (Smit, *et al.*, 1995:11). In hierdie vorm van onderhoudvoering het die navorser dikwels 'n stel voorafbepaalde vrae op 'n onderhoudskedule, wat die onderhoud lei, eerder as bepaal. Die deelnemer is nou betrokke by die rigting waarin die onderhoud gaan en kan selfs onderwerpe voorstel waaraan die navorser nie gedink het nie. In hierdie verhouding kan die deelnemer beskou word as die ekspert op die onderwerp wat bespreek word en moet daarom toegelaat word om sy/haar storie te vertel. Die vrae in hierdie metode is byna altyd oop (Smit, *et al.*, 1995:26).

Cunningham (1993:93) voeg by dat:

In depth interviews are open-ended face to face interactions, in which an interviewer tries to elicit a respondent’s knowledge, opinions, feelings or behavior related to a defined set of topics. Interviews provide the opportunity for the researcher to investigate further, to solve problems and to gather data, which could not have been obtained in other ways.

Die hoofdoel van my onderhoude was om 'n twee persoon-gesprek te bewerkstellig en beskrywings te bied van jongmense se ervarings in die ontvouende ruimtes van hul plattelandse dorp sowel as refleksie daaroor. Dit is in lyn met Seidman (1998) se kontensie dat “you interview because you are interested in other people’s stories (p.1). Ek wou ook onderhoude gebruik om data uit my observasies te verifieer vir korrekte interpretasie en volledigheid.

Een van die grootste voordele van die in diepte onderhoud, soos deur Kerlinger (1996) voorgehou, is dat die respondant die vryheid het om sy/haar subjektiewe gevoelens so spontaan en volledig moontlik na gelang van persoonlike keuse kan uitdruk. Moser & Kalton (1977) ondersteun hierdie sienswyse deur te argumenteer dat die respondant aangemoedig word om te praat oor die besprekingspunt onder die leiding van die navorser. Poney & Watts (1987:17) voer aan dat:

They [in depth interviews] are flexible and allow the interviewer more opportunity to ask questions. This method also permits observation of non-verbal expressions of respondents. Personal contact with respondents enhances good probing. They are easier to manage, issues are kept confidential, analysis is more straightforward in that only one person’s set of responses are gathered at any one time.

Die in-diepte- onderhoud kon my help om my respondante se gesprekke tydens informele gesprekke en observasies te korreleer en op te volg. Op hierdie manier kon dit dien as 'n kruisverifiëringsmetode wat uiteindelik my data se validiteit verhoog het.

Een van die grootste tekortkominge in die gebruik van in diepte onderhoudvoering word geartikuleer deur Kitwood (1977) wie maan dat die onderhoud al hoe meer 'n gewone transaksie word soos die navorser hom/haarself onttrek van die situasie. Die konteks van die persoon met wie die onderhoud gevoer word, moet ook in ag geneem word omdat van die vrae in die onderhoud, volgens Tuckman (1972), die respondant in 'n swak lig mag plaas of dat die respondant op die ou end vir die navorser antwoorde gee wat hy/sy graag wil hoor. Ek het egter Back (2007) se advies gevolg en het eenvoudig die “interviews, written accounts and act”, hanteer as “moral tales that are interesting regardless of whether they are lies or simply wrong” (p.164). Sonder om te insinueer dat die woorde van deelnemers leuens of verskynsels is, asserteer Back dat “the shape of a lie reveals something interesting

about the teller's moral universe" (p.164). Vir my het dit egter nie daarvoor gegaan om vas te stel of die deelnemers die waarheid praat nie, maar eerder om te verstaan wat dit sê van hulle in 'n bepaalde tyd en plek. Die gebruik van veelvuldige dataversamelingspogings sou ook dien as kruisverifiëringsmetode.

4.5.3.1 Die onderhoudskedule

Die onderhoudskedule, volgens Holstein & Gubrium (1995:76), is 'n stel voorafbepaalde geskrewe vrae wat gebruik mag word as 'n instrument om in gesprek te gaan met die respondant en die narratiewe gebied af te baken. Die produsering van 'n onderhoudskedule vooraf, forseer my om oordeelkundig na te dink oor watter informasie ek hoop om uit die onderhoud te verkry asook die uitdagings wat daarmee gepaardgaan, byvoorbeeld die bewoording of sensitiewe areas.

Die onderhoudskedule in hierdie tesis dek 'n wye reeks van relevante temas wat help om die gepaste informasie te ontsluit. Ek het Bailey (1982:196) se advies gevolg en die vrae vanaf maklik na meer kompleks, van breed na meer spesifiek organiseer, ten einde die respondante geleentheid te bied om geleidelik aan te pas by die patroon van die onderhoudskedule. Die vrae is neutraal eerder as waarde gedrewe. Deur die vrae 'n paar keer te herskryf, verseker ek dat die vrae minder gelaai en meer spesifiek isten einde die gewensde informasie uit te lig. Die vrae is origens oop om ruimte te laat vir die respondant se algemene sienings asook sy/haar spesifieke oorwegings.

4.5.3.2 Die verhouding tussen die navorser en die deelnemer

Anders as navorsers wat vraelyste, telefoon gesprekke of statistiese data gebruik, ontwikkel etnografe, volgens Bruner (2004:1), inter-afhanklike verhoudings met hul informante omdat die navorsing nie ver apart staan van die etnograaf nie. Dit is nie langer iets apart van jou lewe nie. Gegewe hierdie persoonlike verhoudings, het etnografe 'n bepaalde verantwoordelikheid teenoor die mense wie hulle bestudeer om te hou by 'n gedragskode (oftewel, 'n etiese kode) wat die verkryging van ingeligte toestemming van deelnemers aan die studie, insluit. Behalwe die etiese aspekte (waaroor later meer uitgebrei sal word) is die kommunikatiewe verhouding tussen navorser en die deelnemers belangrik ten einde die deelnemer, volgens

Henning *et al* (2004:66), kans te gee om sy/haar subjektiewe werklikheid (wat hy/sy dink, beleef en doen) te deel met die navorser.

Ten einde 'n goeie vertrouensverhouding op te bou met my deelnemers, het ek myself en my intensies behoorlik bekendgestel aan al die betrokke partye en hulle kans gegun om te besin oor die bestek van hul deelname, my geloofwaardigheid te verifieer of meer vrae om duidelikheid te vra. My familiariteit in die gemeenskap, weens my betrokkenheid by verskeie van die skole, betrokkenheid in gemeenskapsdienste asook goedkeuring van al die relevante owerhede om die studie te kan onderneem, was deurslaggewend in hierdie verband. Ek het die stelselmatige opbou van 'n vertrouensverhouding (repore) tussen my en my deelnemers deeglik in ag geneem en die nodige stappe gedoen om dit te laat realiseer. Die feit dat ek afhanklik was van die deelnemers se deelname aan die studie het verseker dat ek nie hierdie vertrouensverhouding skend nie. Mettertyd het die deelnemers meer gewoond geraak aan my asook die teenwoordigheid van my gereedskap en mettertyd meer 'oopgemaak'.

4.5.3.3 Die deelnemers

Proefneming, argumenteer Shipman (1973:52), "is a systematic way of choosing a group small enough to study and large enough to be representative". Ek moes krities dink oor die grense van die populasie en dan die steekproef daarvolgens doen. Duidelike identifisering en formulering van die kriteria vir die seleksie van respondent was baie belangrik. Maree (2007), Anderson, Herr & Nihlen (2007) stem saam dat doelgerigte proefneming in so 'n geval geskik is omdat deelnemers, volgens hierdie benadering, gekies word in terme van hul verwantskap tot die navorsingsvraag en omdat hulle beskik oor bepaalde eienskappe wat hulle die houers van data maak wat in die studie gebruik kan word. Doelgerigte steekproefneming laat die navorser toe om die navorsingsmilieu (lkheis) en die navorsingseenheid (leerders wie sou deelneem) te kies. Dit het aan my die geleentheid gebied om maksimale informasie oor relevante data tot my navorsingsvraag in te win.

Die definiërende kenmerke van die vyf geselekteerde deelnemers in hierdie studie was dat hulle almal in graad 11 en aan dieselfde skool gebonde is. Al die deelnemers was Afrikaans magtig en het uit werkersklas-woonbuurte resorteer. Hulle het verskillende geslagsgroepe verteenwoordig en het almal uit werkersklas-

gesinne gekom. Almal van hulle (in verskillende mates) het goeie vordering op skool (almal nou in matriek) getoon ten spyte van faktore wat baie ander tieners sou laat tou opgooi. Die deelnemers het almal verskillende soorte strategieë van hoe om die 'spel' (Bourdieu, 1990) te speel ten einde op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige ideale, tentoon gestel.

Vyftien graad 11- leerders was aanvanklik gekies op grond van hul skolastiese prestasies. Dit was 'n goeie aanduiding omdat daar slegs 'n klein groepie van skolastiese presteerders per klas was. Dit het ingepas by die huidige norm, dat werkersklas-leerders in landelike skole, skolasties swak presteer. Die aanvanklike groep van vyftien het later tien geword, nadat ek hulle en hul ouers die geleentheid gegun het om te na te dink oor hul deelname aan die studie. Nog drie het uitgeval vanweë die feit dat hulle vervoer word na die skool en dus vir my nie prakties haalbaar sou wees om hulle etnografies te bestudeer nie. Ek het die groep gevra om dagboeke by te hou met verskillende aktiwiteite ten einde 'n aanknopingspunt te verkry tot hul persoonlike agtergrond en tussen hul in-skool en buite skool-aktiwiteite. Die oorblywende sewe leerders het later vyf geword omdat twee deelnemers 'moeg' geraak het (belangstelling verloor het) vir die proses. My steekproef van deelnemers is dus vyf wie tot dusver getrou gebly het aan die bepaalde eienskappe van veerkragtigheid en aanpassing.

Die veralgemening van die studie was dus beperk deur die klein monster, maar dit was steeds waardevol vanweë die diepte (Myers, 1999:6) van die ondersoek. Die kwalitatiewe aard van die studie bied 'n dieper beskouing van die interseksies van die snel-veranderende makro-samelewings prosesse en hul mikro-beleefde dimensionaliteite waarvan Dillabough *et al* (2008:330) praat. Die insig wat verkry kan word uit so 'n studie bevorder dus 'n groter konseptuele argument.

4.5.3.4 Uitvoering van observasies

Ek het my observasies in twee groepe verdeel, naamlik in-skool-observasies (observasies wat binne en buite die klaskamer gemaak was) -en buite-skool-observasies (observasies wat in die ouerhuis en gemeenskap gemaak was). Die skool, volgens Nespor (1996) bestaan nie in isolasie van die gemeenskap of makro-invloede waarin dit gesetel is nie. Ek het dus gepoog om deelnemers se

sosialiseringspraktyke oor verskillende ruimtes heen te beskryf en terselfdertyd lig te werp op moontlike verbande wat daar tussen die ruimtes kon bestaan.

Nadat ek goedkeuring van die deelnemers, hul ouers, die bepaalde skool se prinsipaal en beheerliggaam asook die Wes- Kaap Onderwys Departement se direktoraat van navorsing en die Etiek kommittee van die Universiteit van Stellenbosch ontvang het, het ek my observasies-skedule nagegaan ten einde seker te wees van my fokus. Ek het hierna ontmoetings gereël met bepaalde opvoeders om die deelnemers in hul klasse waar te neem. Die skoolbestuur het ook toestemming verleen om die deelnemers waar te neem buite klaskamer-verband, dit wil sê op die skoolterrein (byvoorbeeld pouses of tydens klasruilings, gesprekke met maats).

Met my aankoms by die skool, het ek seker gemaak dat die prinsipaal bewus was van my teenwoordigheid op die skool. 'n Skakelopvoeder is deur die prinsipaal aangewys om my te begelei na die betrokke opvoeder of klas waar ek wou wees en as skakel tussen my en die skool te dien. Ten einde so min as moontlik steurings in die daaglikse program van die skool te maak, het ek en die skakelopvoeder vooraf 'n plan van aksie bespreek.

Tydens die klaskamer-observasies, het ek gewoonlik eers myself aan die klas voorgestel en genoem dat ek daar was vir observasies. Voorts sou ek die klas en opvoeder gerusstel dat ek nie daar was om fout te soek met hul onderrig styl of manier van omgaan in die klas nie. Ek het seker gemaak dat ek vriendelik en ontspanne voorkom en ontvanklik was vir enige reaksie op my teenwoordigheid. Ek het die klasopvoeder gevra of ek so kan stelling inneem in die klas, dat ek nie in die fokusarea van die leerders kon wees nie. Die opvoeders het normaal voortgegaan met hul lesaanbiedings veral omdat hulle vooraf geweet het dat ek glad nie op hulle fokus nie. Sodra ek stelling ingeneem het, het my observasies begin.

Die leerders was, vanweë hul vakkeuses, verspreid op die skool. Ek het twee stelde observasies gedoen in elk van die klasse waar my deelnemers betrokke was. Klaskamer-observasies het hoofsaaklik gefokus op hoe die deelnemers omgaan in die normale klaskamerpraktyke van luister, reageer op verworwe kennis, aantekeninge maak, deelneem aan klas of groepbesprekings en voel oor afgehandelde lesse. Hierdie aspekte sou afdelings vorm in my veldnotas. Ek sou

skryf wat ek sien, hoor en ervaar in die klas. Terwyl ek primêr gefokus het op die deelnemers, het ek nie spesifiek net na hulle gekyk nie, maar die hele klas bespied. Wanneer leerders na my sou kyk, het ek gefokus op my notas, deur die venster gekyk of my fokus verskuif. Mettertyd het leerders gewoon geraak aan my teenwoordigheid en minder na my kant gestaar.

Ek het ook notas gemaak van die kontekstuele omstandighede van die skool. Dit wil sê, die algemene voorkoms van die skool, klaskamer atmosfeer, die fisiese kondisie van die geboue asook die beskikbare fasiliteite, programme en ondersteuningstelsels beskikbaar vir behoeftige leerders. Die deelnemers se interaksie met ander leerders buite klaskamerverband was aangeteken nadat ek saam met elkeen van onderskeidelik hulle beweeg het op die terrein. Die buite-klaskamer-observasies het hoofsaaklik gefokus op die deelnemers se sosialiseringstryke tussen maats en in nie-formele skoolopsette.

Die in-skool-observasies het aan my ryk beskrywings en opsommings gebied oor die unieke wyses waarop verskeie individue binne 'n bepaalde opset opereer. Dit het lig gewerp op verskillende maar ook ooreenkomstige strategieë wat werkersklas jeugdiges binne skoolverband gebruik ten einde hul aspirasionele doelwitte te bereik.

Soos gewoonlik, voordat ek kontak maak met die leerders, het ek eers die ouers verwittig van wat, waar en wanneer ek beoog om te doen. Ek het vooraf aanhuis-besoeke gedoen ten einde ouers te oriënteer oor die aard van observasies by die huis. Ek het hulle geleentheid gebied om vrae te vra waaroor hulle onsekerheid gehad het en eers weer na te dink of ek kon voortgaan met die observasies. Ek het afsprake gereel met die ouers om die observasies teen sekere tye in hul huise te doen. Ouers het saamgewerk in die wete dat hulle in beheer van die proses is en dat hulle dit vir hul kind doen. Aanvanklik was ouers senuweeagtig dat ek 'ongemaklike dinge' mag sien. Mettertyd is ek egter meer vryheid van tyd en teenwoordigheid in gesprekke en ander sosiale praktyke toegelaat.

Die observasies in die ouerhuise het gefokus op die fisiese toestand van die huis, beskikbare hulpbronne waaruit die gesin put, ondersteuningsstrukture vir die deelnemers, sosialiseringstryke van die gesin en aanpassingstrategieë van die deelnemers in die ouerhuis. Ek het veldnotas of (video) bandopnames gemaak van dit wat ek gesien, gehoor en ervaar het in die ouerhuis. Ek het drie stappe aanhuis-

observasies op verskillende tye van die dag met elke deelnemer gedoen na vooraf reëlins getref was met die ouers. Op hierdie wyse kon ek 'n idê kry van die sosialiserings-en aanpassingspraktyke van my deelnemers in die normale verloop van roetines in hul huise. Wat uitdagings in terme van toegang en toesig vergemaklik het was die feit dat vier van die vyf deelnemers se moeders werkloos en dus heeldag by die huis doenig was. Mettertyd was meer geredelike toegang aan my verleen.

Die fokus van die observasies in die gemeenskap was op die deelnemers se sosialiseringspraktyke in gemeenskapsinstansies, tussen uitgebreide familieledes en vriende. In my veldnotas of opnames het ek veral klem gelê op kommunikasievorme en-middele, gewoontes en praktyke, plekke van gevaar of veiligheid, ondersteuningsbronne en aanpassingspraktyke. My teenwoordigheid tussen maats en ander familieledes was aanvanklik nie heeltemal verstaan nie en het bepaalde uitdagings ingehou. Eers na vele besoeke, het hierdie denkbeeldige 'mure' geleidelik afgebreek. Daar was ook geleenthede waar partye openlik hostiel was oor my teenwoordigheid. Hierdie geleenthede het addisionele onderhandelings en verduideliking geverg. Ek kon oor 'n kort tydperk 'n oorheersende patroon van sosialiserings-en aanpassingspraktyke van deelnemers in hul lewensruimtes vasstel. Die deelnemers het mettertyd ook gemaklik geraak namate ek my opsommings vir verifiëring aan hulle voorgehou het. Een van die grootste uitdagings vir my was om my los te maak van dinge wat na my mening verkeerd was. Vanweë my eie subjektiewe vooroordele, was ek dikwels onseker of ek moet betrokke raak by dinge of nie. Wat my hierdeur gehelp het was konstante refleksie oor opgetekende data en 'n herlees van die aard van etnografiese studies. Ek moes seker maak dat ek nie die vertrouwe van my deelnemers skend nie. Ek moes ook seker maak van veiligheidsaspekte en grense waaraan ek en my deelnemers gehoor moes gee. Die data wat verkry was uit hierdie buite-skool-ruimte was baie waardevol omdat dit addisionele inligting verskaf het oor die deelnemers se sosialiserings-en aanpassingspraktyke in die gemeenskap. Ek brei verder hierop uit in hoofstuk vyf. Nadat ek my observasies gekodeer en opgesom het in beskrywings, het ek begin met die proses van onderhoudvoering.

4.5.3.5 Voer van onderhoude

Ek het in-diepte individuele onderhoude gevoer met elke deelnemer in die steekproef-groep. Hierdie onderhoude was almal semi-gestruktureerd met vooraf opgestelde vrae alhoewel ek Chohen *et al* (2001) se advies gevolg en aanpassings gemaak het soos die situasie bepaal het (p.273).

Die hoofdoel van die onderhoude was om gesprekke met my deelnemers te genereer. Terwyl ek een tot een-gesprekke met my respondent gevoer het, was ek deeglik bewus van my magposisie in die proses van die konstruksie van hul realiteite. Daarom het ek onderneem om hulle nie te lei in spesifieke antwoorde nie. Ek het ook hulle ruimte gebied om geleidelik oop te maak.

Die leerders self was vooraf ingelig oor die logistieke reëlings (toestemming, toesig, tyd, datum en plek asook 'n oorsig van die vrae) rondom die onderhoude. Hulle was die keuse gegun om te besluit waar die onderhoud kon plaasvind (by die skool of hul ouerhuis). Al die deelnemers het verkies om die onderhoud by die huis te voer. Ek het twee onderhoude met elk van die vyf deelnemers gedoen wat hoofsaaklik gefokus het op hul gevoelens oor die skool, ouerhuis en toekoms. Die eerste onderhoud was gebruik as 'n oriënteringsstrategie en om die belewenisse van respondante te kontekstualiseer. Die tweede onderhoud was gebruik om inligting wat deurgegee was in die eerste onderhoud na te gaan vir korrektheid en volledigheid asook om afleidings wat ek as navorser gemaak het uit suggesties en weglatings, korrek geïnterpreteer was. Die tydsduur van die onderhoude was beperk tot 40 minute.

Ek wou ook vasstel wat hul lewensideale is, waarop hulle dit baseer, watter hulpbronne hul gebruik om dit te verwesenlik en die aanpassingspraktyke wat hulle gebruik om hulle te help. Ek wou spesifiek kyk na unieke karaktertrekke of vaardighede waaroor hulle beskik of aanleer ten einde hulle op koers te hou in die nastrewing van hul lewensideale. Die onderhoude was waardevol in die sin dat leerders kon uiting gee aan hul gevoelens en die redes waarom hulle bepaalde sosialiseringpraktyke aanneem. Ek kon die hul antwoorde kruisevalueer met die data uit die observasies en sekere gevolgtrekkings maak. Die voordeel van twee stelle onderhoude was dat ek sekere konsekwenthede en nuanses uitlig.

Geselekteerde opvoeders is vooraf genader om onderhoude te doen. Na ooreengekom is oor datum en tyd, was die onderhoude by die skool uitgevoer. Die onderhoude met die opvoeders het na skool plaasgevind en het hoofsaaklik gefokus op agtergrondskennis van die bepaalde deelnemer, die opvoeder se siening oor die leerder se skolasiese vordering en algemene rol as leerder en individu in die skool. Die onderhoude het elk tussen dertig tot veertig minute geduur. Uit hierdie onderhoude kon ek bepaalde ooreenkomste en verskille aflei tussen die observasies en die opvoeder se indrukke. My onderhoudskedule het gedien as 'n organiserende raamwerk tydens die onderhoude met opvoeders, maar ek kon ook vra vir meer en dieper betekenis. Die opvoeders was baie behulpzaam en het baie waardevolle addisionele inligting verskaf oor die deelnemers se skoolpraktyke.

Onderhoude met die ouers het gehelp om verskille en ooreenkomste in observasies uit te klaar. Die ouers het baie addisionele inligting gebied aangaande die moontlike redes vir hul kinders se optrede, hul rol as ouers in die verklaring van die deelnemers se optrede, asook verifiëring of regstelling van inligting en afleidings wat uit die observasies gemaak was. Ek het vooraf onderhandel met ouers oor die datum, tyd en plek van die onderhoude. Ek het twee stelde onderhoude met elk van die deelnemers se ouers gevoer ten einde tot die regte gevolgtrekkings te kom. Elke onderhoud het tussen dertig tot veertig minute geduur.

4.5.3.6 Vaslegging van data

Met De Vos (2006) se woorde van dat ek 'n "meer vollediger rekord van die onderhoud kan verkry as in die geval van notas" (p.298), het ek die al die betrokke partye vooraf ingelig en hul skriftelike toestemming verkry (sien ADDENDUM A-Inwilligingsvorm) om elektroniese opnames van onderhoude en observasies te maak. Elke onderhoud is afsonderlik getranskribeer en opgesom. Die voordeel van klank en video-opnames is dat dit, soos Silverman (2010) sê, "teruggespeel word ten einde verbeteringe op die eerste transkripsie aan te bring en groter sin van die data te kan maak" (p.240). Die gebruik van video-opnames in kombinasie met bandopnames, het akkurate transkribering (Macintyre, 2000:65) verhoog aangesien nie-verbale uitdrukkings of suggesties van die deelnemers ook vasgevang kon word. Die video-opnames kon teruggespeel word en aan die deelnemer vertoon word om te help met die verklaring daarvan.

4.6 Data analise strategie

Getrou aan etnografiese studies, het ek geput uit veelvuldige bronne van informasie (Hammersley, 1990). Data vir die eerste navorsingsvraag, ‘Watter faktore beïnvloed jeugdiges se opvoedkundiges aspirasies?’ het bestaan uit die kritiese beskouing van onlangse literatuur wat betrekking het op die onderwerp asook die bestudering van dagboek-inskrywings wat deur deelnemers gemaak is.

Data vir die daaropvolgende navorsingsvrae, ‘Wat is die aard van aanpassings wat leerders maak in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik? en Hoe beïnvloed ‘n selfgeskoolde habitus plattelandse leerders se wording?’, is verkry uit observasies en semi-gestruktureerde onderhoude. Die vrae vir die onderhoude kan gevind word in ADDENDUM G.

Die onderhoudsvrae in hierdie studie is gesetel in die konstruktivistiese tradisie wat in lyn is met die kwalitatiewe metodologie wat gebruik word. Die vrae is opgestel met die epistemologiese aanname dat kennis sosiaal gekonstrueer word deur die lede van ‘n gegewe gemeenskap wat interaksie het met mekaar. Volgens hierdie tradisie is beide die nagevorsde en die navorser aktief besig om hul sosiale wêreld te konstrueer. Deur semi-gestruktureerde onderhoude het die respondente die geleentheid gekry om oorspronklike insigte te bied oor hul ervarings van ‘n selfgeskoolde habitus. Die oopheid van die vrae het die respondent in staat gestel om verder uit te brei op sekere aspekte en sodoende meer detail te verskaf. Die onderhoude het in die algemeen die vorm van gesprekke aangeneem met die doelwit om die deelnemer se perspektief oor die vorming van ‘n aangepaste habitus in die nastrewing van hul lewensideale. Op hierdie wyse was die deelnemers betrokke in die konstruering van kennis oor die oorwegings agter selfgeskoolde habitusse.

Ek het Creswell (1998) se kontensie oor die onderhandeling van toegang en die vestiging van ‘n kommunikatiewe verhouding (p.115) ernstig opgeneem en daarna gestreef. Toestemming is versoek en verkry van al die relevante owerhede (ADDENDUM E en F). Al die respondente was verseker van volle konfidensialiteit en dat hulle geen skade sou lei in lyn met die etiese kode van menslike wetenskaplike navorsing.

Die data analise het bestaan uit indringende lees van die getranskribeerde onderhoude met die respondente. Hierdie aksie het gehelp dat ek myself met die data kon familiariseer en om, soos Patton (1990:381) adviseer, dit te rangskik volgens temas en kategorieë. In die proses van betekenismaking, is die data krities analiseer ten einde die implisiete en eksplisiete inhoud uit te lig.

Ek maak gebruik van narratiewe analise waardeur ek die vorming van selfgeskoolde habitusse van arm, landelike jeugdiges verklaar. Richardson (1995: 218-19) beskryf die waarde van narratiewe analise soos volg:

How should we write? If we wish to understand the deepest and most universal of human experiences, if we wish our work to be faithful to the lived experiences of people, if we wish for a union between poetics and science, or if we wish to use our privileges and skills to empower the people we study, then we should value the narrative.

Schreurich (1995:241) voeg by dat narratiewe konstruksies gebaseer is op “the complexity, uniqueness, and interdeterminedness of each one-to-one human interaction”. Betekenisse uit onderhoude word gegenereer uit die ooreengekome feite tussen die navorser en respondant. Wat dus in geskrewe vorm verskyn, met ander woorde, die finale interpretasie van die onderhoud, is dit wat voortspruit uit die navorser se interpretatiewe bagasie of soos Schreurich dit stel, “the written representation, is largely, though not completely, only a mirror image of the researcher and his or her baggage” (249).

Ek het Reisman (1993) se interaksionele analise-model (p.2) gebruik om narratiewe data te analiseer. Hierdie model beklemtoon die vertelling van die storie as ’n proses van ko-konstruksie, waar die verteller en die luisteraar saam betekenis formuleer. Die navorser en deelnemers kon deur narratiewe rekonstruksie, saam betekenis gee aan bepaalde ervarings in hierdie studie.

Die navorser het ook deur ’n bepaalde teoretiese lens gekyk na die data wat daarop teneergekom dat sy eie subjektiwiteite en aannames oor habitus-vorming in die analiseringsproses ingebring was. In my verklaring en beskrywing van konsepte, het ek Silverman (2010) se kontensie, dat teoretiese oriëntasie lense bied waardeur die wêreld beskou kan word en dat dit ’n raamwerk kan bied vir die verstaan van ’n

fenomeen (p110), in die agterkop gehad. Dit sou die basis vorm waarvolgens ek die onbekende organiseer.

Ten einde 'n verklaring te bied van arm, landelike jeugdige se habitusvorming, het ek my beroep op Bourdieu (1990) se konsepte van "habitus, veld en kapitaal" as fondasie. Bourdieu se konsepte beskryf mense se praktyke oftewel, hul kapasiteit om die houdings en aksies wat vereis word binne spesifieke sosiale velde te kan hanteer. Sy konsepte is bruikbaar omdat dit die potensiaal het om my te help om 'n getransformeerde sosiologiese beskouing van die sosiale wêreld van landelike werkersklas-kindere te ontwikkel. Maar ek put ook uit ander bronne soos Appadurai (2004), Archer (2004), Nespore (1996), Reay (2000), Yosso (2005) en De Boeck & Honwana (2005) om Bourdieu se tekortkominge (veral die beperkings op die duursaamheid van habitus binne 'n snel-veranderende wêreldkonteks) aan te vul en sodoende te help om my navorsingsvrae te beantwoord.

Hierdie studie bevat strategieë wat kenmerkend is van die kwalitatiewe paradigma, wat ten doel het om die validiteit en betroubaarheid van die navorsing te verhoog. Lincoln & Guba (1985) asook Guba & Lincoln (1994) bied 'n omvattende verduideliking van wat betroubaarheid in navorsing behels. Volgens Guba en Lincoln, is "credibility... an analog to internal validity, transferability is an analog to external validity, dependability is an analog to reliability [en] confirmability is an analog to objectivity" (Lincoln & Guba, 1985:300), (Guba & Lincoln, 1994:112).

Omdat die navorsing gesetel is in ware lewenssituasies wat die beleefde ervarings van die deelnemers bestudeer, het ek gepoog om ryk beskrywings aan te bied van die verskillende ruimtes waarbinne die deelnemers sosialiseer. Die doel was om die leser binne die kontekste te neem van die deelnemers se huise, gemeenskappe en skole soos gesien deur die deelnemer se oë. Ten einde die kredietwaardigheid van die data te verhoog, het ek data uit verskillende bronne gebruik in 'n proses van triangulasie (Lincoln & Guba, 1985:219). Dokumentêre bewyse (dagboeke, rapportkaarte en werkboeke van deelnemers) was nagegaan vir konsekwentheid met data uit observasies en onderhoude. Triangulasie het my gehelp om te ontdek dat daar veelvuldige realiteite in sosiale lewe is-iets wat ek nie net uit onderhoude so kon verkry nie. Ek het getranskribeerde onderhoude aan die deelnemers voorgehou vir verifiëringdoeleindes. Op hierdie manier kon ek verseker dat ek my eie

moontlike bevooroordeeldheid beperk en die validiteit van die data verhoog. Silverman (1993) maan egter dat totale vryheid van subjektiwiteit in sosiale wetenskappe onmoontlik is.

4.7 Etiese aspekte

My etiese benadering tot hierdie studie (sien Bray & Gooskens, 2006) was gebaseer op die etiese riglyne vir sosiale navorsing met minderjariges. Spesiale aandag was geskenk aan hul beskerming teen enige moontlike skade wat hulle mag lei as gevolg van hul deelname aan hierdie studie (sien Boyden & Ennew, 1997; Greig & Taylor, 1999; Schenck & Williamson, 2005). Dit behels, maar is nie beperk tot sorgsame aandag aan ingeligte toestemming en inwilliging van al die betrokke partye. Aktiwiteite was ontwerp vir tieners ten einde die toeganklikheid van die materiaal te verhoog vir die spesifieke ouderdomsgroep. Geskryf in Afrikaans (die taal wat deur al die deelnemers verstaan word), het hierdie dokumente die reg van deelname en onttrekking asook die versekering van konfidensialiteit, duidelik vir die deelnemers uitgespel.

4.7.1 Etiese klaring van die Etiekkomitee

Etiese klaring is verkry van die Etiekkomitee van Universiteit van Stellenbosch se Navorsingsetiekkomitee: Mensnavorsing (Nie-Medies) na 'n skriftelike aansoek om klaring vir hierdie navorsingsprojek. Na deeglike oorweging, is toestemming van die komitee ontvang is om met die navorsing voort te gaan.

4.7.2 Toestemming van die betrokke owerhede

Skriftelike toestemming was verkry vanaf al diegene wie direk betrokke was by die studie. Dit het die Wes-Kaap Onderwysdepartement, Prinsipale en Beheerliggame van die skole betrokke, al die deelnemers se ouers, hul opvoeders asook die deelnemers self, ingesluit. Ek was bewus van die kwesbaarheid van kinders in hierdie studie. Daarom het ek, soos Hatch en Wisniewski (1995) ons daarop attend maak, voorsorgmaatreels getref om te verseker dat die deelnemers se identiteite anoniem bly en dat alle informasie van hulle verkry, konfidensieel hanteer word. Toestemmingsvorme moes deur ouers sowel as hul kinders (ADDENDUMS A-D) verstaan, voltooi en onderteken word alvorens die navorsing onderneem kon word.

Dit was vir my van kardinale belang om eers die vertroue van die respondante te wen alvorens ek hul sosiale ruimtes betree het. Alhoewel ek hulle beywer het vir volle deelname, het alle deelname aan hierdie studie plaasgevind op 'n vrywillige basis en het die deelnemers die reg gehad om ter enige tyd daarvan te onttrek sonder gevolge.

4.7.3 Ingeligte inwilliging

Ingeligte inwilliging was verseker deurdat die respondante in die teenwoordigheid van hul ouers volledig ingelig is oor die doel en aard van die navorsing, die redes vir en graad van hul betrokkenheid asook hul reg tot vrywillige deelname en verskaffing of weerhouding van inligting. Die ouers en leerders was kans gegun om in privaatheid daaroor na te dink en dan skriftelik kennis te gee indien hulle verstaan en vrywilliglik wou deelneem.

4.7.4 Vertoulikheid en anonimiteit

Die deelnemers se reg tot vertroulikheid en anonimiteit was verseker deurdat geeneen van die deelnemers geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie. Dit was gedoen deur die naam van die dorp, skool en respondant met skuilname te vervang. Die data was getranskribeer en gestoor. Toegang tot die data was streng gemonitor sodat dit nie verlore kon gaan of toeganklik kon word vir ongemagtigde persone nie. Alle belanghebbendes was ingelig oor hul reg om informasie te weerhou asook die graad van konfidensialiteit waarop die materiaal wat hulle verskaf het, hanteer sou word. Die navorser het onderneem om niks te publiseer of bekend te maak wat tot nadeel van die deelnemers kon strek nie.

4.7.5 Akademiese intergriteit

Die navorsing was gedoen volgens die hoogste standarde. Akademiese integriteit was verseker deurdat die resultaat van die navorsing nie as misleidend voor te stel nie. Ongelyke mag is dikwels teenwoordig in kwalitatiewe navorsing. In hierdie studie was die feit dat ek 'n opvoeder en volwasse persoon was teenoor my deelnemers wie minderjarige kinders is, 'n voorbeeld van so 'n ongelyke magsituasie. Ek was terdeë bewus van die ongelyke magsposisie waarin ek met my deelnemers verkeer het. Ten einde hierdie ongelykheid in mag aan te spreek, het ek gedurig my

opsommings aan die respondent en hul ouers voorgelê vir die verifiëring van die egtheid daarvan. Op hierdie wyse het ek aan my deelnemers die mag gegee om 'n groot mate van beheer uit te oefen.

Die etnograaf betree die navorsing met 'n oop gemoed, maar is steeds geklee in 'n bepaalde kulturele agtergrond en beskik oor 'n eie idiosinkrasie. Ek kom vanuit 'n bepaalde historiese agtergrond, klas, ras en disposisie met 'n bepaalde opleiding. Vanuit hierdie agtergrond het ek 'n bepaalde probleem identifiseer. Soos in enige ander navorsing, kan die etnograaf hom/haarself moeilik distansieer van sy/haar agtergrond. Dit impliseer dat ek bepaalde vooropgestelde idees en vooroordele het, soos enige ander navorser in enige veld (Collins, 1992).

Ten einde die negatiewe impak van vooroordeel teen te werk en my objektiewe oordeel te verhoog, verklaar ek my eie subjektiwiteite en die potensiële impak wat dit op my navorsing kon hê. Ek het maatreëls in plek gestel ter 'objektivering' van my subjektiwiteite. Ek het ook al hierdie dinge in ag geneem tydens die analisering van my data.

Inwilligingsvorme, wat gelees was deur alle belanghebbendes, was geformuleer met die kwessies van integriteit en nie-diskriminasie in gedagte. Plagiaat was vermy deur erkenning aan die idees van ander in die vorm van voetnotas te gee. Alle bronne wat gebruik was, word in die bronnelys aangedui en nie as my eie idees voorgehou nie.

4.8 Geldigheid van navorsing

Volgens Maree & Van der Westhuizen (2009:28) is kwaliteitsversekering of data-verifikasie onontbeerlik ten einde te verseker dat navorsingsresultaat konstant en betroubaar is. Geldigheid (in kwalitatiewe navorsing) verwys na die mate waarin die verduidelikings van 'n fenomeen pas by die realiteite van die wêreld (McMillan & Schumacher, 2001:407). Met ander woorde die mate waarin interpretasies en konsepte, wedersydse betekenis het tussen die deelnemers en die navorser. Die navorser en deelnemers het saamgestem oor die beskrywing of samestelling van gebeure en die betekenis daarvan. Die objektiwiteit van die bevindinge word deur Lincoln & Guba (2000:178) voorgehou as die spilpunt waarom geldigheid draai. Soos voorheen genoem, het ek verskillende data-versamelings-en data analitiese tegnieke gebruik in 'n poging om my persoonlike vooroordeel te verminder en die

geldigheid daarvan te verhoog. Uiteindelik behoort die studie 'n indiepte beskrywing en interpreterende, holistiese beeld te bied van die betekenis wat die deelnemers, deur my, aan hul sosialiseringpraktieke koppel. Die gebruik van verskillende strategieë het my in staat gestel om te toets tot in watter mate die data my navorsingsvraag beantwoord het.

4.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die metodologiese aspekte wat relevant is tot my navorsing, verduidelik. Dit bied 'n agtergrond vir my motivering van 'n kwalitatiewe paradigma asook die uiteenlopende navorsingsontwerp ten einde die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Die dataversamelingsmetodes was bespreek en 'n begroning is gebied vir die analise van die data. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte en pogings om die geldigheid van die studie te verseker.

Die etnografiese werkswyse word in die volgende hoofstuk verantwoord deur te toon hoe daar 'n gespreksverhouding opgebou was tussen my en my vyf deelnemers wat uiteindelik op 'n verhaal uitgeloop het. My eie outo-etnografiese verhaal, soos in hoofstuk een aangesny, kry sy eie slotaflewering in die slothoofstuk.

HOOFSTUK 5 DATA AANBIEDING

DIE NAVIGERING VAN LEERDERS SE BUITE SKOOL RUIMTES

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk fokus op die buite-skool opvoedkundige lewenservaringe van vyf jeugdige in 'n landelike dorp, Ikheis (skuilnaam), aan die Weskus van Suid-Afrika. Die deelnemers se konseptualisering van hul buite- skool- ervarings word bespreek omdat dit, volgens McMillan & Schumacher (1993: 506), essensieel is vir die leser om dit in die konteks van die studie te verstaan.

Dit is moeilik om te arriveer by 'n volledige begrip van die deelnemers se disposisies sonder om die vorming daarvan, met ander woorde die kondisies waaronder dit gekonstrueer was, in ag te neem. Om hierdie rede begin ek die hoofstuk deur 'n beknopte profiel-opsomming te gee van elke deelnemer. Daarna bied ek 'n beskrywing van die sosiale konteks waarin die studie plaasgevind het ten einde 'n oriëntasie te bied van die impak van sosiale invloede op jeugdige se konseptualisering van hul opvoedingservarings. Die impak van sosiale konteks vind vergestaltung in die maniere waarin gemeenskappe en families standarde vir hulself en hul kinders stel; hul persoonlike geskiedenis; beskikbare rolmodelle; tipes werk wat hulle doen en geleenthede beskikbaar in hul leefruimtes (Appadurai, 2004).

Data van die deelnemers se unieke meemaking van verskillende huislike- en gemeenskaps-ervarings word in hierdie hoofstuk weergegee ten einde hul unieke mikro-beleefde opvoedingservarings te midde van makro-gemeenskaplike prosesse, uit te beeld. Die hoofstuk word afgesluit met 'n opsomming van die data.

Die konseptuele fokus van die hoofstuk is om te verstaan hoe arm, landelike jeugdige se ervarings buite die skool die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed. Onderliggend hieraan is die verstaan van hul fisiese leefruimtes; die rol wat aspirasies in hul lewens speel; hoe hulle hul aspirasies ontwikkel en dit regkry om beter toekomste in die vooruitsig te kan stel asook die bepaalde belliggaamde praktyke wat hulle tentoonstel ten einde hulle op koers te hou in die najaag van hul doelwitte. 'n Goeie begrip van arm, landelike jeugdige se skoling buite die skool, sal 'n goeie grondslag bied vir 'n begrip van hul meemaking van die opvoedingsproses binne die skool. Hierdie meemakings binne die skool sal in die

volgende hoofstuk aangebied word. Die paragrafe wat volg, bied 'n beskrywing van die ruimtelike kontekste waarin die verskillende deelnemers hul daaglikse lewens meemaak.

5.2 Die ruimtelike konteks van werkersklas-leerders in 'n landelike dorp

Die fisiese ruimte waarin hierdie storie ontvou is 'n landelike dorp, sowat 138 kilometer noord vanaf Kaapstad. Ikheis beslaan 'n oppervlakte van sowat 12.19 vierkante kilometer. Die bevolkingsyfers toon dat daar nagenoeg 285974 mense in Ikheis woonagtig is waarvan 71, 6% sogenaamde Kleurling, 9% Swart, 0, 3% Indiër/Asiaties en 9, 1% Wit is (Western Cape Government Provincial Treasury, 2011). Die dorp is die besigheids- en administratiewe kern vir omliggende vissersdorpieë en verskaf essensiële dienste soos finansies, gesondheid, kommersiële dienste en onderwys. Die vernaamste inkopie-sentrums word ook hier aangetref. Ikheis het eeue gelede grot-openinge gehad wat gedien het as waterbronne vir haar eerste inwoners (Khoi-bewoners) asook vir die bemanning van verbygaande skepe wat vasgemeer het in die nabyliggende Salensbaai (Skuilnaam). In hierdie, aanvanklik graanproduserende, dorp is later oorwegend handel gedryf met vis voordat dit gedurende die 1970's 'n industriële karakter begin aanneem het. Die dorp het nie die invloed van globalisering met 'n gepaardgaande meganisering en vervoer vaardigheids-aanvraag in die arbeidsektor vrygespring nie. Die verwerking van ystererts in Ikheis asook die uitvoer daarvan na internasionale markte vanaf haar buurdorp, Salensberg, het gelei tot 'n drastiese toename in bevolking en 'n groter konsentrasie van besighede. Meer besighede en fabriek het egter nie, soos verwag, tot meer werksgeleenthede gelei vir die inwoners van Ikheis nie. 'n Groter aanvraag na geskoolde- en tegniese-vaardige-werkers het groot getalle tradisioneel, bestaansvissermanne en algemene werkers, werkloos gelaat. Bestaansvissermanne was veral swaar getref omdat hulle nie in die vissersmark kon kompeteer met groot, dikwels transnasionale, maatskappye nie.

'n Ruimtelike oorsig van die dorp het grootskaalse armoede, diepe sosiaal-gedeprimeerdheid en hoë vlakke van misdaad weerspieël. Daar was opvallende verskille tussen woongebiede in terme van ligging vanaf die sentrale sakekern; fisiese kondisies van huise; strate en ander fasiliteite asook welstandsvlakke van

mense. Ek gebruik twee kategorieë (gegoed en werkersklas- woonbuurte) om te onderskei tussen die woonbuurte. Die gegoeë woonbuurt was grotendeels gesetel rondom die sentrale sakekern van die dorp. Hierdie woonbuurt was oor die algemeen gekenmerk deur groot huise, op groot erwe wat omhein was met hoë heinings. Een of twee motorhuise aan hierdie huise was ook 'n algemene verskynsel. Luukshede soos swembaddens was ook 'n opvallende verskynsel in hierdie woongebied. Die strate in hierdie buurt was almal geteer met geplaveisde randstene vir voetgangers. Alhoewel hier ook anderskleuriges woonagtig was, was die meeste inwoners Wit.

Sowat een kilometer vanaf die sentrale sakekern, feitlik op die periferie van die dorp, was die werkersklas-woonbuurt aangetref. Hier het oorwegend mense van kleur gebly- deels as gevolg van apartheidswetgewing (Groepsgebiedewet 41 van 1950) wat mense beperk het tot sekere areas. Tussen 1960 en 1984 was nagenoeg 2,9 miljoen Swartmense, 83,691 sogenaamde Kleurlingmense en 40,069 Indiese mense (Slabbert, Malan, Marais, Olivier & Riordan, 1994:42) landswyd onderwerp aan gedwonge verskuiwings van hul huise ten einde slegs-Wit-woonbuurte te skep. Mense hier het oorwegend in sub-ekonomiese en lae-koste-behuisings-eenhede gewoon. Drie van die deelnemers aan hierdie navorsing het in 'Hop-huise' (wat deel uitgemaak het van die post-apartheidregering se Heropbou-en Ontwikkelingsprogram) (ANC, 1994b) gewoon. Nieteenstaande die verskil in ontwerp en grootte, het al hierdie huise die eienskappe gedeel dat dit, in terme van oppervlak-grootte, baie klein was-dikwels, hopeloos te klein vir die basiese behoeftes van 'n gesin van drie. Alhoewel ras in die post-apartheid bestel vervang is met klas in geo-ruimtelike beplanning, het dit geblyk asof die fenomeen wat ras aan plek koppel, nie in lkhies afgeskud was nie. Die meeste mense wat in lae koste behuising in lkhies gebly het, was steeds generies Swart.

Die deelnemers in hierdie studie het self hul leefruimtes as diep beperkend beskryf. Vir Snerra was dit “‘n arm buurt”, waar “baie mense nie hul huise kan aanbou nie”, “All Pay” kry en “nie geleerd is nie”. Snerra was van mening dat die gemeenskap waarin hy woon vol mense is wat “nie werkies” en kinders het wat “skollies” is; “drink, tik² en ander dwelms” gebruik.

² Tik: Die gebruik van methamphetamine

Thabo het die gebied beskryf as:

Vaalagtig, met sand oral. Dronkmense wat rondloop en bakleiery in die pad Jy sal definitief 'n 'smokkelyard' vind. Dit is 'n plekke waar hulle 'drugs' verkoop.

Vir Samantha was die gemeenskap waarin sy gewoon het gekenmerk deur:

'n Klomp mense wat werkloos is asook mense wat [nie] wil werk. Die vuilheid is sigbaar in die woonbuurt se strate en mense. Mense is al gewoon is daaraan.

Bia het “geen dubbelverdiepinghuise of mense wat met duur motors rondry [in haar woonbuurt] gesien nie”.

Bishop het asserteer:

Ons leef in armoede, geweld. Ons sien elke dag dwelmmisbruik. Daar is faktore wat ons verhoed het om vooruitgang te maak. Die meeste kinders val uit die skool as gevolg van armoede. Daar is niemand wat daai goed raaksien en iets daaromtrent doen nie. Niemand kyk na armes, of sien hul potensiaal raak nie. Ons mense moet maar onself help.

Die deel van Ikheis waarin die deelnemers woonagtig was, was kenmerkend van wat Brenner & Theodore (2002) beskryf het as 'n neo-liberale ruimte met diep beperkings. Armoede en gedepriveerdheid in hierdie gemeenskap het egter genuanseerd voorgekom. Tussen die armoedige huisies was daar ook tekens van globale invloede. Sateliet-skottels was sporadies sigbaar op die dakke van sommige huise. Al die deelnemers het, ten spyte van hul armoedige omstandighede elkeen 'n selfoon gehad. In hul landelike en beperkte ruimtes, het hierdie leerders dus ook voorbeelde van die globale ervaar. Hierdie leerders se leefruimtes word, soos Massey (2005:9) dit stel, 'n sfeer van dinamiese gelyktydigheid wat alewig ontvanklik is vir die konstruksie van nuwe verwantskappe. In hul landelike ruimtes word hierdie leerders se materiële en simboliese praktyke geskep wat opsigself geproduseer is binne wyer kringe van globale, nasionale en plaaslike skale (Lefebvre, 1991/1971:12). Die interkonneksie tussen hierdie individue en hul ontvouende ruimtes word later meer duidelik. Dit is, soos Appadurai (2003:46) voorhou, 'n beskouing van “how the local and the self” geproduseer word in die interseksie van die globale en die plaaslike.

5.3 Die konstruksie van habitus in beperkende omstandighede

Arm, werkersklas-leerders in landelike gebiede word op spesifieke wyses gesosialiseer as gevolg van hul gedepriveerde omstandighede; bepaalde interaksies met mense en instansies in hul leefruimtes asook die vorms van kapitaal waaruit hulle put. Hul habitus word dus gevorm op die basis van hul sosialisering. Die volgende paragrawe gaan 'n beknopte beskrywing bied van die lewensomstandighede waarin elke deelnemer se unieke habitus gekonstrueer was.

Bia (17), is 'n fyngeboude, vriendelike jong, Kleurling-meisie met 'n uitgesproke persoonlikheid. Sy het 'n drieslaapkamer-huis gedeel met haar jonger suster, broer en ouers asook 'n tante en twee kinders. Die vertrekke in die huis was so klein dat dit nie eers standaardgrootte meubels kon inpas nie. Bia-hulle se huis was een van vele in die area wat aanvanklik deel was van die voordele wat haar pa as algemene werker by 'n plaaslike spoorweg-maatskappy geniet het. Die maatskappy het aanvanklik self die verantwoordelikheid vir die instandhouding van die huise gedra en die werkers het slegs betaal vir water-en elektrisiteitsgebruik. Hierdie maatskappy is intussen geprivatiseer en het die huise teen lenings aan sy werkers te koop aangebied. Die volle verantwoordelikheid van die huis, dit wil sê die betaal van erfbelasting, water en elektrisiteitsvoorsiening asook algemene instandhouding van die huis was gevolglik ook aan die werkers oorgedra. Alhoewel die werkers eerste opsie gehad het om hul huise van die maatskappy te koop, was hul op die ou end ten volle verantwoordelik vir die onderhouding van die huis. Wat dus aanvanklik 'n byvoordeel was vir die werkers, het toe 'n addisionele verantwoordelikheid vir hulle geword. Bia se pa het, na bykans twintig jaar, steeds afbetaal aan hul huis.

Haar pa was die enigste broodwinner in hierdie uitgebreide gesin. Sy inkomste was egter nie genoegsaam om in al die behoeftes van die huisgesin te voldoen nie. Bia se ma het nou en dan skoonmaakwerk in mense se huise gedoen. As die oudste van die kinders in die huis, moes Bia dan baie van haar ma se huispligte deel. Dit het beteken dat sy na skool, eers moes help sorg dat aandkos voorberei is en dat die huis skoon is. Die ander lede in die gesin het gehelp, maar sy was verantwoordelik gehou daarvoor.

Vir Bia was “*skottelgoed was*”; haar ma te help om “*huis aan die kant te maak*” of om “*kos te maak*” ’n belangrike deel van haar dag in die week of oor naweke. Sy het die res van haar tyd verwyd deur “*huiswerk te doen*”, “*sepies (7de Laan en Generations) te kyk*”, “*bietjie te lees*” en te “*slaap*”. Die aantal mense in die huis het dikwels privaatheid en stilte beperk.

Bia se ma was baie streng oor haar sosialiseringssake in die gemeenskap en het haar soos volg daarvoor uitgelaat:

Hulle [met verwysing na albei haar dogters] is net hie innie huis, doen skoolwerk, gaan dorp toe, gaan kerk toe en terug. Ek is ’n ma wat nie wil hê hulle moet uitgaan of wat wil hê hulle moet op straat wees nie. Ek wil nie wakker lê en wonder wa hulle is nie. Nou bly hulle ok maar by die huis al voel hulle ok seker maar om uit te gaan, want hulle weet die ma gaan mos nou wees ’n groot boeshaai op so ek ga ma los. Want ek sê altyd vir hulle, da is ’n tyd vir alles. Dis nou nog die tyd vir skoolwerk. As jy dan nou klaar geleer is da kan jy ma nou mos ma uitgaan. Ma nou is dit nog belangrik dat sy haar aandag by haar skoolwerk moet hou.

Ten spyte van die gesin se uitdagings was Bia altyd opgewek en gereed met ’n glimlag terwyl sy haar ronde brillemmetjies op haar gesig reggeskuiw het. Sy was doelgerig in haar toekomsplanninge en het haar nie deur haar lewensomstandighede van stryk laat bring nie.

Samantha (17) was ’n skaam en baie teruggetrokke Kleurling-meisie. Sy was die enigste meisiekind in haar gesin en ook die jongste. Samantha se familiehuis was ’n verhaal van blote geluk en toewyding. Haar ma het geld vir hulle huis bekom deur die wen van ’n koeldrank-kompetisie bykans negentien jaar gelede. Die R10, 000 rand wat die ma gewen het, het hulle gebruik om die erf waarop die huis staan, te koop. Wonderbaarlik, kon die pa, deur die wen van nog ’n kompetisie met dieselfde prysgeld (Castle kompetisie waardeur ’n persoon wat die meeste bierdoppies optel, kon inskryf en deur middel van ’n trekking kon wen), ’n drievertrek-huis op hierdie erf bou. Oor ’n tydperk van sewentien jaar kon die gesin stelselmatig spaar vir boumateriaal om nog twee vertrekke aan te bou. ’n Paar van die vertrekke in die huis was egter plek-plek onklaar. Die bouery moes, namate die gesin uitgebrei het, plek maak vir ander prioriteite. Samantha se kamer wat meer soos ’n smal gangetjie vertoon het, het net plek gehad vir ’n stapelbed en ’n klein klerekas. Samantha het sommer die boonste deel van die stapelbed gebruik vir addisionele pak of bêreplek. Hul huis het ook ’n halwe badkamer, kombuis en sitkamer gehad.

Samantha se lewensomstandighede het haar dikwels bekommerd gemaak oor die toekoms. Haar pa, as enigste broodwinner, het slegs R6000,00 per maand, voor aftrekkings verdien. Hiervan moes hy sy gesin van 5 onderhou. Die styging in lewenskoste, het veroorsaak dat hy finansieel nie vir Samantha ten volle kon ondersteun ten opsigte van haar opvoeding nie. Dit het dikwels gebeur dat sy skoolfunksies misgeloop het as gevolg van 'n gebrek aan finansies.

Nieteenstaande die feit dat daar twee ander seuns in die huis was, was dit Samantha en haar ma se taak om te help om die huis aan die kant te maak (almal se beddens opmaak, vee, was en skottelgoed skoonmaak). Haar vrye tyd het sy bestee aan “*tv kyk*”, “*kerk toe gaan*” en “*slaap*”. Sy was nie toegelaat om, soos baie ander tieners in haar gemeenskap, op die winkels se stoepe, of by smokkelhuise, danse of op die straat uit te hang nie. Sy was betrokke in die lewe van haar kerk waar sy as sonderingskool-onderwyser opgetree het. Sy was ook betrokke by haar kerk se jeugorganisasie. Haar interaksie met die gemeenskap was dus hoofsaaklik rondom kerk-aktiwiteite geskoei.

Samantha moes deurgans op haar eie aangaan met haar skoolwerk omdat haar ouers haar nie veel kon assisteer nie. Wat sake rondom leer in die huis verder kompliseer het vir haar, was die feit dat een van haar broers 'n dwelmverslaafde was en die lewe vir die huisgesin baie moeilik gemaak het. Sy het egter ten spyte van haar gedepriveerde omstandighede steeds goed gevorder op skool. Sy wou baie graag na matriek “*verder studeer*”, maar was nie seker “*in watter rigting nie*”. Al wat sy geweet het was dat sy “*nie by die huis wil sit na matriek nie*”. Ten spyte van Samantha se teruggetrokkenheid, was sy vasbeslote om opvoeding te gebruik as middel om uit haar armoedige omstandighede te verreis. Sy het aangevoer:

My pa-hulle sukkel met geld. Ek willie eendag swaarkry nie. Ek wil gemaklik liewe eendag.

Die uitstaande kenmerk van Samantha was haar vasbeslotenheid. Dit is juis hierdie karaktertrek wat Samantha vorentoe gedryf het.

Snerra was 'n 17 jarige Swart seun met 'n voorliefde vir sokker. Snerra en sy gesin het in 'n drie vertrek-huis gewoon. Die binnekant van die sementblok-huis het geen pleister afwerking en geen plafon gehad nie. Daar was net een deur wat as -in-en

uitgang vir die huis gedien het. Die drie vetrekke het bestaan uit 'n kombuis wat net identifiseerbaar was as 'n kombuis vanweë waterpyp-aanlegte, krane bokant 'n nagmaakte opwasbak en 'n koopkrag-kragboks. 'n Kleiner vertrek, tussen die kombuis en die slaapkamer, was gebruik vir ablusie en sanitasie-doeleindes. Hierdie vertrek was 'n kwartgrootte van die ander twee. 'n Kouewater-kraan was al wat beskikbaar was in hierdie vertrek. Sy ouers het geslaap in die huis se enigste slaapkamer. Hierdie kamer was in die middel afgesper met 'n kombers wat oor 'n draad gehang het sodat die een deel kon dien as "*heilige area*" waar muti en implemente vir Shangoma rituele gestoor kon word.

Snerra self het in 'n selfgemaakte hok aan die buitekant van die hop-huis gewoon. Hy het die hok self gebou met afvalmateriaal wat hy in die hande kon kry. Die buitestruktuur het hoofsaaklik bestaan uit stukke houtplank wat aanmekaar gehou was deur draad en spykers. Die dak het bestaan uit 'n kombinasie van plastiek en houtplanke. Daar was geen vloer vir die vertrek. Die binnekant van die struktuur was uitgelê met 'n kombinasie van karton en koerantpapier. Uit die struktuur was 'n gat gesny wat gedien het as venster. Daar was 'n selfgemaakte bed aan die een kant wat basies planke was wat op vier dromme gemonteer was. 'n Verslete matras wat al permanent ingedui was, was bo-oor die planke gegooi met 'n kombinasie van klere en komberse bo-op. Snerra se twee ander susters en kleiner broertjie het in 'n ander hok op die perseel geslaap.

Snerra se pa het gewerk as opsigter by 'n nabygeleë skool. Hy het sowat R 4000,00 'n maand verdien, voor aftrekkings. Met sy salaris moes hy 'n huishouding van agt persone onderhou. Snerra se skoolfonds was al vir jare agterstallig. Die skool het dikwels reageer met weerhoudingsaksies (byvoorbeeld om hom nie toe te laat na die matriekafskeidsbal alvorens sy agterstallige skoolgelde nie vereffen is nie.) Vir Snerra, was dit nie die einde van die wêreld nie- "*iets wat [hom] nie gepla [het] nie*".

Snerra se huistaal was IsiXhosa, maar hy kon Afrikaans redelik goed praat en verstaan omdat hy al vanaf agtjarige ouderdom vanuit die Oos-Kaap getrek het en hom saam met sy gesin in Ikheis kom vestig het. Hy het dit egter steeds moeilik gevind om die formele Afrikaans wat in die skool gebruik was te kon verstaan. Snerra het maar naweke saam met sy "*soort*" [Swart-Xhosa-sprekende,] mense gesosialiseer uit vrees vir aanvalle deur hoofsaaklik hostiele Kleurling kriminele

elemente. Hy was baie versigtig oor waar en wanneer hy in die buurt beweeg het, veral nadat 'n vriend van hom 'n paar jaar gelede aangeval en doodgesteek vir “geen rede”.

Die gesin het baie religieuse aktiwiteite bedryf. Snerra se pa was 'n selfaangestelde pastoor en sy ma 'n shangoma. Kerk en tradisionele seremonies het dus baie van sy sosialiseringsaktiwiteite uitgemaak. Hy was ook betrokke by 'n plaaslike sokkerklub waar hy, indien sy program dit toegelaat het, jonger seuns afgerig het. Snerra was baie beleefd en baie trots op wat hy tot ten spyte van sy armoedige omstandighede kon vermag. Hy het vasberadenheid getoon deur “*op die regte pad bly*” en hom nie van stryk te laat bring deur beperkings en ontberings nie.

Bishop was 'n joviale en assertiewe 17-jarige Swart seun met 'n baie positiewe uitkyk op die lewe. Hy het saam met sy gesin, in 'n Hop-huis-uitbreiding op die rand van die dorp gewoon. Sy trokdrywer-pa was die enigste broodwinner in die huisgesin van 9 mense. Hy kon nie op sy salaris van R4000,00 per maand sy huishouding aan die gang hou nie. Hy het sy gesin se inkomste probeer aanvul met onkonvensionele maniere wat onder meer die verkoop van alkohol ingesluit het. 'n Sukkelende familielid (Bishop se tante) het, vanweë haar eie armoede en 'n platgevalde gesinslewe, haar en haar kind ook by die gesin kom aansluit. In- en om die huis was daar gedurig 'n toeloop van mense, harde musiek en, af –en toe, 'n onderonsie tussen mense.

Bishop het sy eie kamer gehad, wat sy liefde vir musiek weerspieël het. 'n Houtplank wat ondersteun was deur leë verfdromme het as tafel waarop sy musiektoestel staan, gedien. 'n Skootrekenaar waaraan flitsende ligte en luidsprekers gekoppel was, het 'n sentrale posisie in die kamer ingeneem. 'n Klomp deurmekaar-bedrading het tussen die skootrekenaar en twee luidsprekers in die hoeke van die kamer geloop. Aan sy kamermure het plakkate van musieksterre; sy gunsteling sokkerklub (Orlando Pirates); 'n kalender met omkringde datums en fotos van homself gehang. Die kamer was deurmekaar met gereedskap, uitmekaargehaalde elektriese toestelle en ou koerante. Hy het sy skoolwerk sommer op sy bed gedoen.

Bishop se joviale persoonlikheid en hom aanneemlik vir baie mense gemaak. Bishop, oorspronklik van Namibië, het Afrikaans met 'n Engelse sleng gepraat. Hy

het egter steeds gesukkel met die formele omgaan van Afrikaans in die skool. Hy was telkens bewus van die feit dat sy ouers en jonger susters na hom “*opkyk om dit te maak in die lewe*”. As ’n deeltydse selfgemaakte-platejoggie oor naweke, was hy bekend onder mense in sy buurt. Die feit dat hy een van die shebeen-eienaars se seun was, het aan hom verdere bekendheid verleen. Bishop se uitstaande kenmerk was dat hy straatwys was.

Thabo was ’n 17 jarige Kleurling-seun wie saam met sy gesin in ’n drie-vertrek-huis gewoon het. Thabo was 9 jaar oud toe hul gesin uitgewyk uit die stad en hulle gevestig het in Ikheis. Die huisie waarin hulle gaan woon het, was, voetstoots aan hulle verkoop vir R18000,00. Die gesin het die drie vertrekke ingerig in twee slaapkamers en ’n kombuis wat sommer ook gedien het as ’n sitkamer. Die ameublement in die huis was karig. Thabo se ouers het een slaapkamer gedeel terwyl hy en sy jonger broer die ander kamer gedeel het. Die gesin moes van ’n buite-toilet gebruik maak vir ablusie en ’n ketel verhitte water in ’n kommetjie gooi wanneer hulle wou was. Daar was nie deure wat die vertrekke vir privaatheid afgeskort het nie.

Thabo se pa was ’n algemene werker by die munisipaliteit waar hy gehelp het om die dorp se begraafplaas instand te hou. Sy huistoeneem-salaris was sowat R4000,00 per maand voor aftrekkings. Hierdie geld was te min om die gesin te onderhou. Die moeder van die gesin was egter vasbeslote was om “*haar laaste sent vir haar kinders se geleerdheid te gee*”. Die moeder het af en toe huishulp-werk gedoen soos die geleentheid voorgekom het.

Thabo was die enigste een in die gesin wat al gevorder het tot in matriek. Sy ouer broer was getroud en het elders in die buurt gewoon. Wat opvallend was van Thabo was sy volwasse disposisie asook die selfversekerde manier waarop hy homself altyd uitgedruk het. Ten spyte van die talle daaglikse uitdagings, was Thabo elke dag netjies geklee in sy skool uniform, gereed met ’n glimlag en ’n vinnige paar wyse woorde uit die Bybel of ’n grappie. Thabo het van laerskool dae al sterk leierskap en akademiese uitnemendheid getoon en was op 14 jarige ouderdom gekies as lid van die Verteenwoordige Raad van Leerders (VRL) van sy skool. Hy het ook uitgeblink in sport en kultuur-aktiwiteite. Thabo was baie doelgerig in sy optrede binne-en buite die skool. Hy was vasberade om deur middel van opvoeding, nie net sy eie

aspirasies te verwesenlik nie, maar ook om skoolsukses te gebruik om die res van sy gesin uit armoede te vehef.

Alhoewel daar ooglopende verskille was onder die deelnemers in terme van taal, kultuur, geslag en unieke sosialiseringstryke, was daar bepaalde ooreenkomste te bespeur. Al die deelnemers was woonagtig in die werkersklas-deel van Ikheis. Alhoewel genuanseerd, was hulle almal blootgestel aan dieselfde soort gevaar-elemente en sosiale ewels wat in hul gemeenskap heers.

Die ouers van hierdie jeugdiges het bepaalde rolle vervul. Die vaders, as enigste broodwinners, het dikwels ere-posisies in hierdie huise bekleed. Die vader se woord, wense en belange was dikwels eerste gestel. Die vaders was dikwels strengere fisiese dissiplineerders, maar, vanweë hul lang werksure, ook randfigure. Die moeders het oor die algemeen veelvuldige rolle vervul. Hulle het in alle gevalle die huishoudings bestuur en ook opgetree as geestelike en emosionele bronne vir almal in die huis. Hulle het dikwels die verlangde waardes en verwagte gedrag aan die kinders geverbaliseer. Terwyl hulle self dissiplinêre rolle moes speel in die afwesigheid van die vaders, was hulle terselfdertyd emosioneel meer simpatiek en toeganklik vir hul kinders. Die gemeenskaplike kenmerk van al die gesinne was dat die moeders se emosionele ondersteuning aan die deelnemers dikwels dikwels die deurslaggewende aspek was wat hulle vorentoe gedryf het.

In al die gevalle was die huisgesinne oorbevolk met slegs een broodwinner. 'n Klustering van families in een huisgesin, was opvallend. Dit is in lyn met Francis (2000) se beskrywing van die drie strategieë wat huishoudings in armoede en werkloosheid volg. Volgens hierdie strategieë kan huishoudings hul lewensaktiwiteite 'diversifiseer'; rondom mekaar 'kluster' wat die grootte van die huisgesin vermeerder of heeltemal 'tot niet gaan' as gevolg van die feit dat hulle nie genoegsame lewensaktiwiteite kan skep nie (in Masoetsa, 2011:24-25).

Die effek van oorbevolkte huisgesinne het dikwels spanning en onsekerheid onder sommige van die deelnemers teweeggebring. Vir Samantha was die feit dat "*daar nooit geld is nie*", kommerwekkend want haar ouers kon haar nie ondersteun soos sy verwag het nie. Gedurende die tydperk van studie het Samantha vele episodes van spanning beleef. Per geleentheid, moes sy selfs gehospitaliseer word vir spanning.

Snerra het ook soms hartseer gevoel oor sy armoedige situasie. Hy het dit so verwoord:

Ek voel nie eintlik lekke nie want, sommige tye da het iets nodig meneer, ma ek kannit... ek kannitie kry nie. Sommige tye ... as ek net na my familie kyk meneer da vra myself hoekom, hoekom is ek gebore. As ek nie hie gewies hettie.

Bishop het ook dikwels gevoel dat sy gesinslewe “*’n bietjie deurmekaar was*”. Bia was meer optimisties, “*gemaklik*” en “*ok*” oor haar gesinslewe. Thabo het dankbaarheid teenoor sy gesin uitgespreek deur aan te voer: “*ek weet nie hoe ver ek sonder my gesin sou gekom het nie*”.

Lae vlakke van geskooldheid in hierdie jeugdiges se huisgesinne het die bronne waaruit die deelnemers kon put, verder beperk. Slegs een gesinslid uit al vyf gesinne in die studie het graad 12 voltooi. In al die gevalle was die ouers halfgeskoold. Nie een van Bia, Snerra, Bishop, Thabo of Samantha se ouers het hoërskool-opleiding gehad nie. Die gevolg was dat hierdie ouers, behalwe vir die verskaffing van emosionele en morele ondersteuning, nie hul kinders kon help met uitdagings in hul skoolwerk nie. Snerra het hieroor aangevoer dat hy dink dat sy ouers wil help, “*ma hulle kannie*”. Bishop was van mening, “*my ma of pa-hulle kan my nie help nie*”.

Ten einde in hedendaagse omstandighede te kan oorleef, word arm gesinne dikwels gedwing om hulle te begewe in ‘korttermyn oorlewingspraktyke’ (Masoetsa, 2011:36). Dit impliseer dat ouers dikwels gedwing word om hul beperkte fondse so te prioritiseer dat hulle aan die lewe kan bly. Die gevolg hiervan is dat beleggings in opvoeding (of skoolverwante aktiwiteite) dikwels ’n baie lae prioriteit word wat dan lei tot langtermyn-implikasies vir kinders, hul huisgesinne en gemeenskappe. As gevolg van ’n gebrek aan geld, moes al die gesinne hulle begewe in korttermyn oorlewingspraktyke met die gevolg dat daar min investering in opvoedkundige materiaal was. In ’n vraag oor die rol van boeke in hul huis (onderhoud 1), het die leerders soos volg reageer:

Snerra: Nee, da issie, want.... [aarsel] my pa kan noggie, kan nog, kan nie byrrie boeke, ek mien, kan nog boeke koeppie. As ek hom iets vra mnr das ê hy hy kan noggie daai doenie. Hy moenet sorg dat ek eet en dat hy vi my klere koop mnr. Dis al wat hy vi my kan doen.

Thabo: Ek is nie ’n liefhebber vir boeke nie, maar, maar as iets my aandag trek dan, dan is ek gretig om te lees en ek kan net daaruit leer.

- Sam: My ma of pa sallit vir my koepie want hulle sal nooit na 'n boekwinkel toe gaan of ietsie.
- Bia: Ek sal altyd boeke uitneem [by die biblioteek].
- Bishop: Boeke is 'n probleem. Ek is eintlik nie 'n man van boeke nie. Ek mors eintlik my tyd met boeke lees. As ek 'n boek moet vat, is dit bloot vir inligting bymekaar maak, maar ek sal nie 'n boek vat om te lees vir ontspanning nie.

Lae vlakke van opvoeding (soos wat die geval was in al hierdie gesinne) vestig 'n wrede siklus van armoede wat mense in Suid-Afrika 'trap in poverty' (Adato *et al.*, 2006 en May & Woolard, 2007). Die impak wat Apartheid gehad het op die erodering van gemeenskapsstrukture deur gedwonge verskuiwings³, moenie hier buite rekening gelaat word nie, want dit het duisende mense ontwortel en sosiale netwerke vernietig. Baie mense (soos diegene in Ikheis) het van die post-apartheid regering verwag om die krisis van werkloosheid, armoede, ongelikheid en misdaad aan te spreek deur verhoogde staatsbesteding. Terwyl die staat merkbare prestasies behaal het in die skepping van broodwinning vir die meerderheid van Suid-Afrikanners, het stygende werkloosheid, armoede en VIGS hierdie pogings oorskadu en huishoudings, gemeenskappe en individue verder gemarginaliseer. Die onvermoë van die staat om arbeidswetgewing effektief toe te pas en stabiele werksgeleenthede te skep vir veral nuwe toetreders tot die arbeidsmark (jeugdiges) is 'n groot uitdaging vir betekenisvolle ekonomiese transformasie en bateverspreiding in die land. Selfs terwyl Suid-Afrika een van die grootste welsynsbegrotings in die wêreld het (Masoetsa, 2011:86), word die land steeds gekniehalter deur armoede, ekstreme ongelykhede, wanadministrasie en korrupsie.

Die vorige paragrafe het 'n beeld geskets van die alledaagse werklikhede wat die jeugdiges in hierdie studie, buite die skool, moes meemaak. Al die deelnemers verwys na die milie waar hulle grootword as beperkend. Onder hierdie omstandighede was leefruimte en privaatheid ook baie beperk. Daar was oor die algemeen lae vlakke van geskooldeheid, waar slegs een van die vyf gesinne 'n matrikulant opgelewer het. Die kondisies waaronder hierdie leerders moes leef het

³ Tussen 1960 en 1984 was nagenoeg 2,9 miljoen Swartmense, 83,691 Kleurlingmense en 40,069 Indiese mense (Slabbert, Malan, Marais, Olivier & Riordan, 1994:42) onderwerp aan gedwonge verskuiwings van hul huise ten einde slegs Wit areas te skep.

dikwels tot spanning en onsekerheid onder hulle gelei en sy tol op sommige deelnemers geeis. Dit is die soort kondisies waarna Barbarin & Richter (2005:22) verwys waaronder arm kinders in die post-apartheid bestel moet “cope” met die druk van die moderne samelewing.

Arm, landelike leerders internaliseer of beliggaam die logika en strukturele kondisies in die veld of sosiale ruimtes waaronder hulle grootword en leef. Hierdie geïnternaliseerde of beliggaamde kondisies, struktureer die deelnemers se habitus. In hul huisgesinne en in hul gemeenskap was hulle ook blootgestel aan bepaalde soorte kapitaaltipes, met ander woorde, waardes, kwaliteite of bronne wat aan hulle mobiliteit verskaf het, al dan nie. Die vlakke van kapitaal waaroor hulle beskik het, het die vlak van mobiliteit in die velde waarin hulle beweeg het, bepaal. Dit het gelei tot die ontwikkeling van ’n bepaalde soort habitus of manier van hoe hierdie kinders die wêreld verstaan.

Die deelnemers was dit eens dat hulle, ten spyte van hul beperkte omstandighede, steeds produktiewe lewens gelei het. Dit was interessant dat hulle nie, soos dit algemeen voorgekom het onder hul portuurgroep in hul gemeenskap, hulle vergooi het aan die prevelante anti-sosiale praktyke nie. Dit wou voorkom asof hulle met ’n mate van sukses verby die uitdagings in hul ouerhuise en die gemeenskap navigeer het. Maar om skolasiese praktyke te kweek in omstandighede wat nie bevorderlik is daarvoor nie, is beslis nie eenvoudig nie. Daarom kry min kinders in soortgelyke omstandighede dit reg om dit wel te doen. Die volgende paragrafe gaan ’n beskrywing bied van hoe hierdie arm kinders hul daaglikse lewens te midde van hierdie stresvolle omgewings organiseer en onderhandel het. Dit gaan ’n verduideliking bied van hul selfvormingspraktyke wat gelei het tot ’n marginale verskuiwing in habitus ten einde op koers te bly in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies.

5.4 Die ontwikkeling van ’n selfgeskoolde habitus

Die vorige paragrafe het ’n beskrywing gebied van die kondisies wat bygedra het tot die vorming van bepaalde disposisies. Lahire (2003:332), verduidelik dit soos volg:

The study of the social in its individualized form, i.e. the social refracted in an individual body that, characteristically, passes through institutions, groups, and fields of power and of struggles or different scenes, is the study of social reality in its embodied and internalized form.

Die beperkende omstandighede, interaksies met familieleden en sosialisering in die gemeenskap het ook in hierdie geval bepaalde inskrywings op die liggame van hierdie arm kinders gemaak. Die internalisering of beligaming van hierdie kondisies, noep gewoonlik kinders om of in die bestaande siklus van armoede te bly of om daarvan uit te styg.

Te midde van hul omstandighede van beperktheid en lae vlakke van geskooltheid, sou 'n mens verwag dat die kinders in hierdie studie se aspirasies niks meer as pypdrome sou wees nie, of soos Appadurai (2003:53) dit verwoord, "beyond the tangible, experienced and engaged reality". Niemand in hul families het byvoorbeeld 'n naskoolse kwalifikasie gehad nie. Volgens Bourdieu se kulturele kapitaalargument, sou hulle lae kultuur van akademiese sukses dit heel onwaarskynlik maak dat hierdie kinders 'n verskillende lewensuitkoms as die van hul ouers sou beleef. Hierdie kinders se aspirasies, in verhouding tot hul ruimtelike ervarings, sou egter aan hulle 'n ander soort dryfveer bied om hulle op koers sou hou in die nastrewing van hul opvoedkundige ideale. In die volgende paragrafe gaan bespreek word hoe hierdie jeugdiges te werke gegaan het om unieke motiveringstelsels te bou.

5.4.1 Die bou van aspirasies

Johnson (1992:99) verwys na aspirasies as 'n individu se persoonlike mikpunte en doelwitte, wense, voorkeure, keuses, berekeninge en individuele planne. Quaglia, Cobb, Walberg en Greenberg (1996:179) definieer aspirasies as die leerder se vermoë om toekomstige doelwitte te identifiseer en te stel terwyl hy/sy inspireer word deur die teenwoordige om na daardie doelwitte te werk. Aspirasie dien dus as kernmaatstaaf vir wat individu leer en wat hulle nastreef in die lewe (Quaglia & Perry, 1995). Die deelnemers aan hierdie studie se aspirasies was, soos Appadurai (1996) dit stel, gevorm "in the thickness of [their] social life" (p.82).

Samantha se aspirasies om suksesvol te wees op skool was 'n kombinasie van haar eie drome, maar ook die gevolg van 'n refleksie op die situasie in haar ouerhuis,

waar haar pa se werk in gedrang gekom het vanweë die feit dat hy nie matriek gehad het nie. Sy het haar soos volg daaroor uitgelaat:

As ek kyk na uhm... na my pas se situasie. Hulle druk nou op by die werk hy moet sy matriek doen, want hy gaan sy werk moontlik verloor oor 'n paar jaar. Nou as ekkie matriek het of een van die dae ganit nie eers baat om matriek te hettie, jy moet werkgeleerd wies. Nou as ekkie gaan doen nie gaan ekkie, hoe kan ek sê, gaan ekkie vi hulle kan help eendag nie. Ek willie eendag swaarkry nie. Ek wil okkie gemiddeld wiesie. Ek wil gemaklik liewe eendag. Ek willie, as my kinnars iets wil hê eendag wil ekkie wil hulle sê, ek kan nie nou nie, da issie geldtie (Samantha, 17).

Bia se aspirasie om 'n klimatoloog te word, het haar gefokus gehou op haar skoolwerk. Haar ouers (ma) het haar baie aanmoediging maar sy het ook nagelees oor die beroep. Sy het dit so verwoord:

Ek lees baie goed wat verband hou met my droomberoep. Dit prikkel 'n mens baie. Ek sal nou nie wil terugkom hierheen nie (Bia, 17).

Bia was gedetermineerd om deur middel van 'n goeie skoolopleiding, die strik van armoede in haar gemeenskap vry te spring. Sy het gevolglik die risiko geloop om as ongewild onder haar portuurgroep gesien te word.

Benewens hul eie aspirasies, het die begeertes van hul ouers (Chen & Lan, 1998) dat hul kinders 'n beter lewe as hulle moet hê, ook bygedra tot aspirasievorming. Caplon (1995:351) is van mening dat "while aspiration reflects a state of mind that motivates individuals, it is frequently shaped by the expectations of others, most notably parents, teachers and fellow peers". Al die ouers wou hê dat hul kinders 'n sukses moes maak van hul skoolloopbaan ten einde 'n beter lewe as hulle te lei. Die ouers het geglo dat die skool kon diens as 'n 'voertuig' uit armoede. Al wat die ouers hulle kinders kon bied in hul leerproses, was emosionele en morele ondersteuning. Verder was hulle op hul eie aangewese om hul nodes en weë te bou.

Thabo se aspirasies was gekweek deur aanmoediging van sy ouers en ander familielede. Thabo het vertel wat sy broer eendag aan hom gesê het.

Ons as Rosh-(Skuilnaam)-familie issie 'n ryk familie nie en ons sal moet begin om te bou aan ons familie en ons rykdom. Ons sal moet begin bou aan ons nageslag en hy het toevallig 'n algemene werkerspos gekry by die lugmag en elke dag het hy vir my 'n ou "soldier"-boek saamgebring. In hierdie "soldier"-boek kry jy nou die "whats happening" vannie "airforce", wat het al gebeur al en al hierdie tipe van goed en ek het begin belangstelling toon en hy't my so

af en toe inligting gebring soos hoeveel die vliëners “pay” en op ‘n manier het dit vir my gemotiveer. Hoe die vlieëners voorregte het en hoe hulle tekere gaan, hoe hulle braaidae hou en dit het vir my... dit het my belangstelling geroer totdat ek begin “posters” kry het van vliegtoie. Totdat ek op die ou einde ‘n vlieënier ontmoet het en verder gepraat het (Thabo, 17)

Thabo vertel hoe sy ma elke dag sê:

As jy nie gelerentheid hettie, kan jy nie jou aspirasies bereik nie. Jy kan dit nie volg nie. Jy sal nooit doelgerig bly as jy nie elke dag ‘n bietjie skoolwerk doen nie (Thabo, 17)

Thabo se se ma sowel as sy broer stel sekere verwagtinge aan hom. Hy het later hierdie aspirasies internaliseer.

Snerra het daarvan gedroom om ‘n paramedikus te word, maar het, uit eerbied vir sy pa, maar vakke in elektriese ingenieurswese geneem. Snerra het ook “‘n *goeie geleerdheid as ‘n geleentheid om armoede te ontsnap*” gesien. Hy wou sy drome van “‘n *beter lewe vir [hom en sy] familie*”, “*beter omstandighede*”, “‘n *beter voorbeeld vir ander*” en “*om te bewys dat enige mens iets in die lewe kan bereik ten spyte van omstandighede*” verwesenlik deur ‘n sukses te maak van sy skoolloopbaan. Snerra het dus sy eie aspirasies met die wense van sy pa balanseer

Behalwe sy droom om ‘n beroemde musiekvervaardiger te word, wou Bishop, sy primêre doelwit, naamlik “[sy] *beloftes aan [sy] ouers*” (om matriek te slaag), gestand doen.

Die jeugdige was dit eens dat hierdie hulp (hoofsaaklik emosionele ondersteuning) waardevol was om aan hulle vorentoe momentum te verskaf. Samantha het aangevoer:

Ek kry baie liefde en ondersteuning van hulle. Ek kan altyd met haar praat (Samantha, 17).

Bia was van mening:

My ma spoor ‘n mens altyd aan om goed te doen, om uit te styg bo jou vermoëns en om beter te presteer as wat jy kan (Bia, 17).

Vir Thabo het sy ouers:

‘n Groot invloed op [sy] sukseslewe” omdat my ma-hulle vir my soveel waardes aanleer (Thabo, 17).

Hy sonder ook sy ma uit vir haar unieke wyse waarop sy liefde aan hom betoon, wanneer hy sê:

My ma skel nou soms so af en toe vir my 'n bietjie. Soos sy my reghelp so skel sy my nog uit, Thabo jy kan nie dit maak nie en jy kan nie daai gedoen het nie en op die ou einde ma oor baie groot probleme gaan ek definitief na my ma toe. Ek voel baie gemaklik met haar (Thabo, 17).

Bishop verduidelik dat sy ma sy bron van ondersteuning is. Hy het hom so daaroor uitgelaat:

Die eerste mens na wie toe ek eintlik sal gaan is my ma. My ma is 'n huisvrou, sy werk nie, maar sy is die enigste een wat, as dit byvoorbeeld by skoolwerk kom, dan verstaan sy eintlik vir my gou en beter want sy weet hoe dit gaan (Bishop, 17).

Ondersteuning vanaf die deelnemers se moeders het gepaard gegaan met geestelike en emosionele aanmoediging. Dit was boodskappe om aan te hou, uit te hou; te bly hoop en te fokus op hul skoolwerk. Die moeders kon nie die leerders help met hul skoolwerk nie, maar het geglo dat die suksesvolle omgaan met skoolwerk die pad was uit armoede.

Ten spyte van hul landelike ligging, was hierdie kinders ook deur die invloed van globale tendense geraak. Elkeen van die deelnemers het 'n selfoon gehad waarmee hulle in verbinding kon bly met familie en vriende, aan nuwe giere en modes blootgestel kon word en virtueel, ruimtelike grense kon oorsteek. Oor die invloed van globale tendense, het die deelnemers uiteenlopend reageer.

Thabo het hom soos volg uitgedruk:

Die kinders is deesdae so geïntereseerd in selfone en voorkoms definitief. Ek dink as hulle op die televisie sien hoe die mense aantrek en hoe die mense se nuutste tegnologie is, kom die begeerlikheid by hulle op. Rolmodelle het altyd die fancy, duurste klere aan, ry die nuutste karre, het die nuutste tegnologie en het altyd 'n manier van dinge doen. Ek dink dit beïnvloed die manier hoe hulle [jongmense] ook dinge doen (Thabo, 17).

Samantha se siening was:

Oz mense hou van copy [naboots]. Soes as jy nou 'n nuwe tv adverteer das al hulle almal sorg, of hulle nou swaar kry of nie, dat hulle daai tv innie hanne kry of hulle wil nou nuwe skoene hê en da wil daai tiener nou dai skoene hê. Hulle sal wat wil gie virai skoene. Ek is 'n

baie annerste mens. Ek sallie nog worry oor naamklere of modeklere nie. Ek is baie plein en plat en dit beïnvloed nie my nie (Samantha, 17).

Bia het kommentaar gelewer oor die verwickelinge in haar dorp en die tegnologiese ontwikkeling wat dit meegebring het. Sy het gesê:

Hier is 'n mall mnr maar ek gaan baie min daarnatoe, want dit is ver vir my om te loop en omdat my pa deur die week nie hier is nie, is dit vir my moeilik want ek het baie werk en ek moet leer en ja. Hier is baie selfone wat beskikbaar is, flatscreen tv's, nuwe, cool computers, laptops ipad wat ek sien op die tv, weeklikse pamflette, ensovoorts (Bia, 17).

Bishop was 'n bietjie skepties oor die betekenisvolle verskille wat globale invloede in sy lewe gemaak het. Hy het dit so verwoord:

Al wat ek hier sien as moderns is sokker, want daar is baie mense wat international sokker aanhang. Ek sien goeters op tv, maar dit kom nie uit by ons nie net by die stede. Dit is afbrekend om die tendense en giere, modes en ryk kinders te sien en nie daaraan te kan deelneem agv jou armoede nie. Maar aan die ander kant motiveer dit vir jou om te sê ek wil ook eendag hê my kind moet loop soos daai kind loop. Hulle motiveer vir jou om te streef na goeters althowel dit nou vir jou op daai oomblik nie moontlik is nie. Dit maak jou sterk (Bishop, 17).

Hierdie kinders se aspirasievorming was op genuanseerde wyses beïnvloed deur makro-invloede. Hierdie invloede het bygedra by tot die skepping van begeertes maar het terselfdertyd ook hul armoedige realiteite beklemtoon. Ten spyte van die ekonomiese ontwikkeling in hul dorp, was toegang tot bronne en geleenthede vir hulle, vanweë hul armoede, grootliks ontoeganklik. Wat ekonomiese aktiwiteite in hul dorp wel teweeggebring het, was die genuanseerde vorming van 'n verbeelding van wat vir hulle moontlik was.

Thabo se siening hieroor was:

Ek weet daai is die lekker lewe. Die dag sal kom waar ek ook iets kan koop wat ek nodig het (Thabo, 17).

Samantha het gese:

Ek wil ook vir my kinnere 'n gemaklike liewe gie' ek hoefie afhanklik te wies van my ouers nie, ek kan vir myself koop (Samantha, 17).

Bishop was van mening:

Dit wat ek sien wil ek ook hê en dit moedig vir my aan om te bereik. Ek vra myself hoe het hulle [ander] dit bereik? Daar is ander mense op die tv, wat gese het hulle gaan dit bereik en vandag het hulle dit bereik. So dit is die goete wat vi my nou 'motivate' om ook daarso uit te kom (Bishop, 17).

Bia voel weer anders oor giere en sê:

Soes in Nike tekkies gaan nie vir my, van my 'n beter mens maak nie Ek wil 'n plat mens wees. Ek issie iemand wat sal, oor lables aangaan nie (Bia, 17).

Die realiteite van hul lewensomstandighede, tesame met dit wat hulle sien moontlik is, informeer arm leerders se verbeelding oor toekomsmoontlikhede en waarna hulle streef. Sommige van die deelnemers het byvoorbeeld verkies om positief te dink oor hul omstandighede. Thabo het byvoorbeeld verwys na hul huis as "*ons paleis*" en na sy klein kamer as sy "*kantoor waar al die wonderwerke plaasvind*". Vir Bia was haar gesinslewe "*perfek soos dit is*" en "*dit is my wêreld en ek is ok daarmee*". Snerra, met verwysing na sy hokkie, het gesê:

Dis nou wa ek slaap. Dis maar min, maar dit is myne wat ek self gemaak het (Snerra, 17).

Samantha het haar kamertjie beskou as "*baie klein, maar [sy] is ok daarmee*". Bishop het gefokus op die ondersteuning wat hy van sy ouers kry en die feit dat "[sy] *sussies en boetie opkyk* na hom".

Herverbeelding in die aspirasievormingsproses, het hierdie kinders gehelp met die herskepping van die realiteite van hul huidige omstandighede in iets tydeliks en meer draagliks. Tesame met verbeelding, het dit geblyk asof *geloof* ook 'n bydraende faktor was in die deelnemers se aspirasievorming.

Snerra se pa [’n deeltydse pastoor] het hom byvoorbeeld, "*gereeld van God vertel*" wanneer hy hom lewenslesse gegee het. Snerra het begin glo dat God aan sy kant is al is sy leefwêreld vol uitdagings. As sy pa van God gepraat het, het hy "[ge] *luister*", want hy het geglo "*dat dit [hom] sal help om op die regte pad te bly*".

Vir Thabo was sy geloof:

‘n Riglyn dat jy moet reg lewe, reg in die sin dat jy altyd sal probeer om ‘n verskil in ‘n persoon se lewe sal te maak deur [jou] regte optrede” Die Bybel leer my om nie so gou op te gee nie (Thabo,16).

Thabo het sy geloof gekoppel aan gehoorsaamheid en opoffering ten einde *“diensbaar te wees vir God”*. As deel van sy geloofswaardes, het hy geglo hy *“dat [hy sy] liggaam gesond moet hou”, “nie dieselfde dinge moet doen wat jongmense se lewens verwoes nie”* en *“hard moet werk om sy droom te verwesenlik”*.

Vir Samantha was geloof *“deel van [haar] motivering”*. Betrokkenheid by geestelike aktiwiteite was vir haar deurslaggewend om haar op die regte pad te hou en nie te verval in verkeerde dinge nie. Sy het praktiese uitvoerbaarheid hieraan gegee deur aan te sluit by ‘n Verenigde Christelike Studente Vereniging (VCSV) in die skool.

Bia het *“geweet dat God altyd daar is vir [haar]”*. Dit het haar gehelp in tye wat sy *“moedeloos was”*. Geloof was die onderliggende motivering vir haar om goed te doen in haar skoolwerk. By die skool het sy verder verdere uiting gegee aan haar geestelike oorwegings as ‘n aktiewe lid van die skool se VCSV.

Bishop het ook geglo dat *“die man van bo (met verwysing na God) [hom] sal help en sal seën”*. Dit was wat vir hom *“motivation gegee het om [sy] kop oppie pad te hou”*. Bishop het geglo *“dat God daar sal wees vir [hom]”*.

Ten spyte van die genuanseerde wyse waarop hierdie jeugdiges geloof ervaar en uitgeleef het, het dit nogtans geblyk asof dit ‘n sterk onderliggende rol gespeel het in hul vermoë om alternatiewe drome te kon droom. Al die deelnemers het hulle beroep op geloof veral in die afwesigheid van konkrete ondersteuningsstrukture. Geestelike boodskappe en aanmoediging om aan te hou, uit te hou en te bly hoop was gereeld deur hul ouers aan hulle gekommunikeer.

Sommige deelnemers het beliggaamde geloofswaardes uitgeleef in die praktyk terwyl ander weer dit in die bewussyn gehou het en teruggeval het daarop te midde van uitdagings. Die afwesigheid van materiële bronne laat arm mense dikwels met geen ander opsie as die aanhang van die magiese, geestelike of bonatuurlike om hulle voorwaartse momentum te gee. Desperate situasies, soos waarin hierdie kinders hulle daaglik bevind het, kan mense of demoraliseer of inspireer om te presteer. Hierdie beskouing sou teenstrydig wees met sekulêre beskouings (Taylor,

2004), maar vir arm mense is dit eg. Hierdie arm kinders het vasgehou aan innerlike en die geestelike motivering wat aan hulle hoop gebied het vir die toekoms. Deur verbeeldingryk te werke te gaan in hul diep beperkte huislike en gemeenskaps-kontekste kon die deelnemers die beperktheid van hul daaglikse omstandige mitigeer en steeds met verwagting uitsien na beter toekoms-moontlikhede.

5.4.2 Die ontwikkeling van veelruimtelike geletterdhede

Soos hierdie arm, landelike kinders tussen die beperkte ruimtes van hul huise, die gevare van hul gemeenskap en die een-dimensionele, assimilatories-georiënteerde kulture van hul skool beweeg het, moes hulle, in hul stryd om te oorleef, kreatiewe aanpassings maak. Hul suksesvolle navigering van verskillende ruimtes het dus afgehang van hul ontwikkeling van veelruimtelike geletterdhede.

Samantha het geweet dat haar broer (wie 'n dwelmprobleem gehad het) telkens 'n verskoning gesoek het om moeilik met haar te wees in die huis. Daarom het sy geweet om, wanneer sy na skool by die huis aangekom het, nie oogkontak met hom te maak nie. Sy het dus 'n rol van onderdanigheid gespeel en aan haar broer die idee gegee dat sy hom eerbiedig. Intussen, het sy al haar moed bymekaar geskraap, haar teruggetrokkenheid oorkom en gaan onderhandel met die skoolhoof om haar toe te laat om saam met die hostel-leerders smiddae en saans te leer. Op hierdie wyse het sy vir haar 'n gunstige situasie bewerkstellig sonder om die status quo in die huis te verander. Buite die huis het sy daardie plekke of mense wie sy beskou het as “negatief” of “gevaarlik” vermy. Alhoewel Samantha “maklik aangepas het by [haar] vriende, byvoorbeeld die manier hoe hulle praat en hoe hulle is”, het sy steeds verkies “om glad nie (aan drink, dwelms en seks) deel te neem nie”. Sy het liever haar tyd voor die televisie verwyd of gekuier by familie.

Snerra het sy pa se gemoedstoestand gelees en gehelp om rondom die huis skoon te hou. Hy het geweet dat as hy in sy pa se guns bly, hy meer sou kon regkry, byvoorbeeld om sokkerveld toe te gaan. Hy het vriende gekies met wie hy dinge in gemeen gehad het (nie alkohol-gebruikers of rokers) en verkies om liever “in veilige huise” te kuier. Hy het geleer uit die negatiewe ervarings van ander jong seuns in sy gemeenskap en het plekke, mense of dinge wat gevaar vir sy vooruitgang ingehou het, vermy. As 'n strategie om veilig te bly, het hy “probeer om alle mense in die gemeenskap met dieselfde respek behandel”.

Bia was assertief van geaardheid maar het *“sommige dinge maar net laat gaan”* ter wille van die vrede in die huis. Hierdie strategie het tot haar voordeel gewerk. Sy het dikwels *“twee keer gedink voordat [sy] ’n ding sou doen of sê in die huis”*. Bia het die situasie in haar huis gelees en *“gewag totdat daar ’n beskikbare plekkie of tyd in die huis is waar en wanneer [sy haar] skoolwerk kon doen”*. In die gemeenskap, het sy haar assertiwiteit gebruik om dit duidelik aan haar vriende te stel dat sy nie sal deelneem aan aktiwiteite wat sy as negatief of gevaarlik geag het nie. Sy het gesê:

As my vriende in die gemeenskap vir verkeerde redes wil uitgaan of so, dan sal ek vir hulle sê nee man dis nou nie my ‘scene’ nie, want hulle doen daai goed waarin ekkie glo nie (Bia, 17).

Thabo het die roetine en persoonlikhede van die individue in die huis geken en kon dus *“gou agterkom het wanneer daar iets verkeerd was”*. Hy het homself onderwerp aan die gesag van sy ouers omdat hy geglo het *“as ek gaan terugpraat met my ouers, gaan ek met hoër gesag dit ook wil doen en dit mag dalk my werk kos”*. In sulke gevalle het hy *“die situasie gelees, probeer om dit te ontloft of probeer verhoed om dit te vererger”*. Thabo se vermoë om te kon lees wat in die gemeenskap aan die gang was, het hom anders laat handel. Hy het die praktyke gesien waaraan die meeste van sy portuurgroep deelgeneem het en watter nagevolge dit vir hulle ingehou het. Hy en vriende wie dieselfde belangstellings gedeel het, het liever bymekaar gekom om rugby op die televisie te kyk of om net saam te sosialiseer by mekaar se huise.

Bishop het geweet dat sy pa en ma *“nie gesond is nie”* en *“nie altyd daar sal wees nie”*, daarom het hy op so ’n wyse gehandel dat hy *“hulle nie teleurstel nie”*. Hy het by sy *“Ikasi-buddies”* geleer hoe om te navigeer en in te pas in die gemeenskap. Hy het dikwels *“op ’n yard”* (smokkelhuis) *gaan sit* en *“soms deelgeneem aan ‘gumboof-danse’*. Vir hom is dit ’n manier om *“respek en vertrouwe”* op te bou in die gemeenskap sodat hy kan inpas.

Die deelnemers het ’n vermoë tentoon gestel om hulself, in verhouding tot hul sosiale kontekste, te oorweeg. ’n Veelruimtelike geletterdheid het hulle gehelp om suksesvolle navigasies te maak in die ontvouende ruimtes van hul landelike dorp waar hulle moes oorleef in omstandighede van gemarginaliseerdheid, armoede en onveiligheid. Hulle het hul liggame gebruik om hulself te laat geld in hierdie ruimtes. Die volgende paragrawe sal ’n beskrywing bied hiervan.

5.5 Beliggaamde aanpassingspraktyke

Vanweë die verspreiding van hul lewens oor ruimte en tyd, was bepaalde dinge in bepaalde ruimtes en tye op jongmense se liggame “ingeskryf”. Hulle was blootgestel aan verskeie ervarings in hul ouerhuise en in hul interaksie met ander in die gemeenskap. Met verloop van tyd, het hulle hierdie inskrywings internaliseer of beliggaam. Dit het dus deel geword van hulle. Die deelnemers in hierdie studie het bepaalde selfgekultiveerde aanpassingspraktyke tentoon gestel in terme van hoe hulle genavigeer het tussen die sosiale kondisies in hul huise en gemeenskappe asook hoe hulle te midde van hierdie kondisies te werke gegaan het met hul skolingsprosesse.

5.5.1 Aanpassingspraktyke in die huis en gemeenskap

In haar ouerhuis, het Samantha dikwels die rol van onderdanigheid gespeel om die vrede tussen haar en haar broer te bewaar. Sy het dit so verwoord:

As ek partykeer smiddags uit die skool uit kom, dan sal my broer harde musiek maak en hy wil nie daarvoor aangepraat word nie en as, sodra ek daarvoor praat, sê hy ek is verkeerd, ek wil net afkrakerig wees en da moet ek aanpas by daai musiek, by daai harde musiek, da moet ek leer om daarmee te leer of huiswerk te doen (Samantha, 17).

In plaas daarvan dat Samantha haar broer konfronteer, het sy egter ’n manier gevind om te midde van die klipharde musiek, haar skoolwerk te doen. Hierdie situasie het egter later vir Samantha onuithoudbaar geword omdat sy nie lekker kon konsentreer nie. Haar navigering tussen vriende in die gemeenskap het die identifisering en vermyding van verkeerde dinge behels.

Ek pas baie gemaklik by my vriende aan, ma ek sal ok nou nie, as hulle biesag is met verkeerde goed aanpas by hulle nie. Ek sal liever wegstap, het sy gese (Samantha, 17).

Thabo verwoord die aanpassings wat hy moes maak soos volg:

Ek moet aanpassings maak, want mense aanvaar nie vir jou altyd hoe jy is nie en as jy volgens mense nie reg is nie, gaan hulle definitief vir jou afbreek. Ek moet dus my gesindheid aanpas en my voorkoms sommige kere, hoe ek lyk. Ek moet soms aanpas sodat mense vir my sal aanvaar (Thabo, 17).

Vir hom was dit ’n kwessie van anders dink oor bepaalde situasies en om soms, deur middel van rolspel, die idee te skep by maats dat hy deel is van hulle. Hy het

dikwels aangetrek en gepraat soos hulle praat, maar was, in sy hart, eintlik 'n ander mens.

Bia moes die kuns van onderhandeling, toegewings en goeie tydsberekening bemeester ten einde sinvolle navigasies in haar huis te maak. In hulle huis moes sy byvoorbeeld dikwels haar uitgebreide familie oorweeg wanneer sy wou leer. Sy het gese:

Partykeer, soes, hoe kan ek sê, my 'aunty' –hulle bly ok by ons en hulle, haar kinders is gedurig innie huis. Soos partykeer as ek wil leer, dan moet ek na my neef se kamer toe gaan om daar te gaan leer, of in my ma se kamer dan kan ek nie innie sitkamer sit en leerie. Dis die aanpassings wat ek moet maak (Bia, 17).

Bia het dikwels frustrasies gehad met die feit dat sy nie ruimte of privaatheid kon hê as gevolg van haar uitgebreide familie se teenwoordigheid in die huis nie. Sy het dikwels maar dinge laat begaan ten einde die vrede in die huis te bewaar.

Ter wille van die verwerkliking van sy “visie”, het Bishop soms sekere dinge “ignoreer”. Soms het hy “klein gespeel” ten einde sy visie te verwerklik. Hy het ook geleer uit die foute wat hy begaan het. Hy het dit so gestel:

Ek moet net weet hoe om goeters te hanteer tussen my ma en my pa. My visie wat voor my is, help my om maniere te vind om dinge te hanteer. Sommige dinge wat nie vir my help nie, ignoreer ek maar. Soms moet ek maar kleinspeel om my visie, want dit gaan om my goal wat ek moet eendag bereik (Bishop, 17).

Bishop erken dat hy nie altyd suksesvol was met sy praktyke nie, maar dat hy uit sy foute geleer het.

Ek kan dalk afdwaal hier en daar, soos 'n winding road, maar ek kom weer terug op die regte pad. Sommige kere kan maats 'n slegte invloed op jou het. As ek agter vrinne aangaan trek ek aan die kortste end. Tussen my maats beoefen ek dus selfbeheersing om my kant skoon te hou (Bishop, 17).

Bishop het geleer dat sy sinvolle navigering in die huis en gemeenskap afhang van sy reaksie daarop. Hy het die strategieë van ignorering, kleinspeel en selfbeheersing deel van sy strategie gemaak om deur die ruimtes buite die skool te navigeer.

Snerra het homself aan sy ouers se gesag onderwerp en hul wense respekteer, selfs al is dit vir hom nie maklik nie. Hy het byvoorbeeld, uit eerbied vir sy pa, 'n Elektriese

Meganika-rigting gevolg terwyl hy eintlik 'n paramedikus wou word. In die gemeenskap, het hy mense “respekteer” en “almal dieselfde behandel” as 'n strategie om te oorleef.

Al die deelnemers het hul liggame gebruik as infrastruktuur om tussen hul huislike- en gemeenskapsruimtes in verhouding tot hul eie behoeftes en aspirasies te navigeer. Elk van die leerders het hul eie praktyke ontwerp volgens hulle die situasie waarmee hulle te kampe gekom het, onderhandel het. Volgens die deelnemers, het hierdie strategieë vir hulle gewerk. In die volgende paragrafe word die deelnemers se strategieë met die omgaan van skoolwerk bespreek.

5.5.2 Hoe omgegaan word met skoolwerk in verhouding tot aspirasies

Al die deelnemers het drome gehad oor 'n beter toekoms as waarin hulle hulself bevind het. Om egter net drome te droom, het hulle gou besef, bring jou nie by jou mikpunte uit nie. Wat nodig was, was drome met gepaardgaande aksies.

Bia se selfontwerpte weeklikse roetine na skool was om te verkleef, te eet, huiswerk te doen, skoolwerk te leer, televisie kyk, lees of slaap. Oor naweke het sy tyd gemaak vir skoolwerk sowel as ontspanning. Vrydag middag het sy eers haar skoolwerk klaar gedoen sodat sy oor die naweek kan ontspan voor die televisie of tyd kan hê vir haar stokperdjie, lees. Haar strategie met skoolwerk was om, veral moeilike werk, oor en oor te lees todat sy dit verstaan of onthou het. Vir haar was dit 'n strategie wat gewerk het.

Samantha se selfgemaakte daaglikse program het onder meer ingesluit dat sy na skool 'n besoek aan die skoolhostel het om te leer of huiswerk te doen. Sy het haarself gedwing om eers haar skoolwerk klaar te doen en dan haarself te beloon met ontspanning voor die televisie of om “*verlore slaap in te haal*”. Sy het Sondag namiddag gebruik om die afgelope week se skoolwerk te hersien, take te voltooi of om voor te berei vir toetse. Sy het inoefening deur herhaling as strategie gebruik om werkinhoud onder die knie te kry.

Nadat hy geëet en verkleef het, het Thabo 'n kort middagslapie geneem, 'n bietjie klavierspel geoefen en daarna sy skoolwerk gedoen. Oor naweke het hy effens afgewyk van sy weeklikse program deur vir eers sy skoolwerk eenkant te sit en te ontspan (in die vorm van slaap; rond te loop in die buurt of televisie te kyk). Sondag,

na kerk, middagete en slaap, het hy “*weer sy skoolwerk opgeneem, tuiswerk en take voltooi, of voorbereiding vir toetse gedoen*”. Vir hom was dit belangrik om by sy program wat opgeplak was teen sy muur te hou. Op hierdie wyse het dit “*deel van [hom] geword*”. Thabo, het grotendeels gebruik gemaak van memorisering as studeertegniek, maar ook die uitwerk van voorbeelde om skoolwerk onder die knie te kry.

Snerra “*het respek vir [sy] pa en sy wense*” openbaar en het daarom alles in sy vermoë gedoen om in sy pa sy guns te bly. Elektriese Meganika het in ’n groot mate verlening gebied aan praktiese werk en kon hy eenvoudig oefen tot hy iets reggekry het. Die nadeel was soms dat hy nie by die huis verdere inoefening kon doen omdat daar nie die korrekte apparaat was om mee te werk nie. Waar hy swakker gevaar het met teorie, het hy nogtans opgemaak met die praktiese werk. Hy het alles ingesit met sy vakkeuse in Elektriese Meganika en uiteindelik daarin uitblink.

Terwyl talle van sy portuurgroep in sy gemeenskap op die winkelstoepe uitgehang, gerook en meisies probeer beïndruk het, het Snerra selfdissipline aan die dag gelê. Na skool het hy byvoorbeeld biblioteek toe gegaan; sy skoolwerk klaar gedoen en daarna huistoe gegaan. Sy selfuitgewerkte roetine het later tweede natuur vir hom geword. Hy kon, na harde werk, daarna uitsien om na die sokkerveld te gaan vir oefening en afrigting van sy junior span. Oor naweke het hy die meeste van sy tyd op die sokkerveld deurgebring ten einde “*uit die kwaad*” te bly. Hy het eers weer op Sondag na sy skoolwerk gekyk. Met sy woordeboek byderhand, het hy lang ure spandeer deur woorde se betekenis op te soek en oor en oor te lees totdat hy ’n beter begrip daarvan gehad het. Tussen herhaalde lees en hulp van vriende, en party toeganklike opvoeders, kon hy vir homself ’n werkbare begrip van werksinhoud opbou.

Bishop het die sosiale netwerke (mixit) gebruik om te “*chat*” met sy maats en sodoende idees of kommentaar oor behandelde werk te wissel. Hy en ’n vriend het ook gereeld bymekaar gekom om te “*brainstorm oor werkinhoud*”. Na so ’n geselsessie of met die insette van ander vriende, kon hy meestal ’n begrip opbou van leerinhoud. Vir Bishop was “*musiek in die agtergrond*”, ’n integrale deel van sy leerpraktik. Niemand in sy ouerhuis het hom fisies ondersteun met sy skoolwerk nie. Hy het staatgemaak op die hulp van vriende wie “*beter weet*”. Oor naweke, het hy

“[sy] pa gehelp met take om die huis; by sy vriende gekuier en ontspan”. Hy het Sondagaande gebruik om weer aandag aan sy skoolwerk te gee.

Al die deelnemers in die studie het selfontwerpte beligamingspraktyke ontplooi ten einde sinvol te navigeer in die sosiale kondisies van hul huise en gemeenskap. Elke leerder het selfontwerpte strategieë tentoon gestel wat aangepas was volgens hul unieke behoeftes en in spesifieke situasies. Volgens die deelnemers was hierdie die strategieë wat vir hulle tweede natuur geword het en vir hulle behoeftes effektief was.

Daar was verskille en ooreenkomste opgemerk met die wyse waarop arm leerders omgaan met hul skoolwerk buite die skool. Die deelnemers aan hierdie studie het ooreenkomste getoon in die feit dat almal te werke gegaan het volgens selfontwerpte studieprogramme. Al die deelnemers het aansienlike tyd spandeer met hul skoolwerk. Dit was ook opvallend dat die pappegaai-leerstyl as die gesogte metode van leer gebruik was deur feitlik al die deelnemers. Enkele verskille was dat Thabo, en Bia, af en toe voorbeelde uitgewerk het. Snerra en Bishop se praktiese vakke het groter ruimte vir praktiese werk toegelaat. Hulle moes egter steeds leerwerk doen. Die intensiteit waarmee die leerders met hul skoolwerk omgegaan het, het ook verskil van persoon tot persoon. Bishop se aksies was nie altyd in lyn met sy aspirasies nie. Alhoewel hy geweet het dat goeie skoolprestasies belangrik was vir die verwesenliking van sy droom om eendag musiek te komponeer, het hy dikwels niks meer as die minimum gedoen nie. Terwyl harde musiek in die agtergrond vir Samantha 'n probleem was, kon Bishop nie daarsonder nie. Die tydsgleuwe vir leer en ontspanning het ook verskil van kind to kind. Sommige het verkies om aan die begin van naweke eers hul skoolwerk te voltooi terwyl ander weer verkies het om te rus en op Sondag hul programme te hervat. Die standaard van die leerders se werk het ook verskil van persoon tot persoon.

Vir die meerderheid van die deelnemers het hierdie aanpassingspraktyke nie sonder opoffering plaasgevind nie. Bia het haar skoolwerk as meer belangrik beskou en het maklik haar gunsteling sepie-tyd opgeoffer wanneer nodig. Sy was dikwels genoodsaak om haar skoolwerk in die sitkamer te doen waar daar gedurig mense beweeg het, gesprekke gevoer was en televisie gekyk- of musiek geluister was. Dit het ook dikwels gebeur dat sy 'n plek vir skoolwerk en privaatheid moes

onderhandel met die ander gesinslede in die huis. Oor naweke was sy gereeld in die biblioteek om naslaanwerk te doen. Haar toewyding tot haar skoolwerk het haar nie juis gewild gemaak in sosiale vriendekringe nie, maar haar redenasie was dat daar later (wanneer sy eendag 'n werk het) baie tyd sou wees vir sosialisering met vriende.

Samantha het ook dikwels in onguns van vriende beland wanneer sy skoolwerk bo sosialisering verkies het. Samantha moes 'n hoekie in die sitkamer vir haarself inrig vir skoolwerk-doeleindes. As die jongste van drie kinders en enigste meisiekind in die huis, moes sy dikwels haar plek vir skoolwerk, onderhandel met haar ouer broers wie dominerend was. Haar een broer se dwelmverslaafdheid het dit vir haar baie moeilik gemaak om haar skoolwerk binne-in hul huis in stilte en kalmte te doen. Sy het uit haar eie die skoolhoof genader en vir haarself 'n plek bespreek in die skoolhostel se leerprogram. Hier kon sy dus, volgens vasgestelde tye, in stilte en sonder vrees vir haar broer, haar werk doen. Samantha het kennis akkumuleer deur vernuftige onderhandeling tussen take in die huis, verskillende persoonlikhede en gesindhede en haar eie ideale. Sy wou ten alle koste uit die greep van armoede ontsnap en was daarom gedetermineerd om te doen wat nodig was om hierdie ideaal te verwesenlik.

Thabo was gebrandmerk met die bynaam, "*predikant*" in die gemeenskap vanweë sy sterk beginsels teen misbruike en wanpraktyke waaraan talle jeugdiges deelneem. Vir hom was dit 'n klein prys om te betaal vir die "*beter lewe*" waarna hy gestreef het. Thabo het 'n selfuitgewerkte plan gevolg van gereeld huiswerk doen, lees en leer. Hy het soms sommige werk moeilik gevind omdat die opvoeder nie altyd die werk goed genoeg verduidelik het nie. Thabo, wie 'n klein kamertjie met sy jonger broer gedeel het, was genoodsaak om alle skoolverwante projekte op sy bed te doen.

Bishop het die negatiewe gesindhede van sommige mense in die gemeenskap verduur wie hom en sy gesin beskou as "*inkommers in die dorp*". Hy het hard probeer om respekvol te wees teenoor ander en om nie mense te affronteer nie. Dit het beteken dat hy soms die rol van ondergeskiktheid aangeneem het. Bishop het na vriende toe gegaan om beter te verstaan, want Afrikaans was nie sy huistaal nie. Sommige vriende wie beter onderleg was in die taal, het hom gehelp. Hy moes dikwels onderhandel tussen die geraas van dronk mense in hul erf en 'n oorvol-huis.

Snerra het dikwels honger deur die dag gegaan. Die skool se voedingskema was 'n uitweg, maar dan moes hy die gepaardgaande neerhalende kommentaar van medeleerders trotseer. Hy kon baie dikwels nie aan skool-aktiwiteite deelneem nie as gevolg van 'n gebrek aan finansies. Hy het gesorg dat hy so gou as moontlik na skool by die biblioteek uitkom sodat hy van die poel van kinders wat Afrikaanssprekend was, en sommer ook die fasiliteite (tafel, stilte, rekenaars, biblioteekaresse) kon gebruik maak. Sy skoolfonds was agterstallig en hy moes daaglik neerhalende opmerkings van opvoeders en medeleerders daaroor aanhoor. Hy moes ook daaglik neerhalende aanmerkings en openlike hostileit van Kleurling inwoners trotseer wie van mening was dat Swartmense *“alles verniet kry”*.

Ten einde hulle te help om te leer, het hierdie kinders staatgemaak op 'n kombinasie van vaardighede. Hulle het onder andere *“fyn geluister”* (Bia en Samantha) in die klas; *“gevang met die oog”* (Thabo); *“staatgemaak op vriende se interpretasie”* (Bishop) of *“die herroeping van beelde, sinne, sketse (en selfs grappe) in die klas”* (Snerra). Dit was egter nie 'n maklike proses nie en het ook nie altyd sukses verseker nie. Hulle het egter hierdie vaardighede veral gebruik in gevalle van hostileit heens hulle of in gevalle waar hulle nie genoeg was om te vra nie uit vrees vir verleentheid. Die Xhosa-sprekende leerders het veral van hul vriende gebruik om hulle te help met begrip van taalinhoud. Hul selfgevormde leerpraktyke sou dalk nie kon voorgeskryf word as ideaal nie, maar dit het hulle vorentoe momentum gebied.

Hierdie afdeling toon dat sommige arm leerders te midde van baie moeilike omstandighede, dit regkry om veerkragtig te wees deur die ontplooiing van self-aangeleerde aanpassingspraktyke. Hulle gebruik hul liggame as infrastruktuur om tussen hul aspirasies en verskillende inskrywings op hul liggame te medieer soos hulle deur die ontvouende ruimtes van hul landelike dorp beweeg. Arm kinders gaan in genuanseerde wyses om met hul skoolwerk. Wat hulle in gemeen het, is die algemene pappegaai-leerstyl wat hul verkies om leerinhoud vas te lê.

5.6 Opsomming

Hierdie hoofstuk het gefokus op die beskrywing van arm, landelike jeugdiges se unieke meemaking van hul leefruimtes buite die skool ten einde 'n meer volledige begrip te kan bied van hoe dit hul konseptualisering van opvoeding beïnvloed. Die hoofstuk het getoon dat die deelnemers hul fisiese leefruimtes as diep beperkend

ervaar, maar dat hulle, ten spyte van hierdie beperkings, vir hulself strategieë aanleer wat hulle in staat stel om sinvol in hierdie ruimtes om te gaan ten einde hul aspirasionele doelwitte te bereik.

Ten spyte van die waardevolle emosionele en geestelike ondersteuning wat hulle verkry van hul moeders, is die onus steeds op hierdie kinders self om prosesse van akkumulasie in werking te stel. In plaas daarvan om die reproduktiewe karakter in hul habitus tentoon te stel, met ander woorde, op te tree volgens gedetermineerde verwagtinge (Mills & Gale, 2010:90), maak hierdie jeugdige gebruik van self-aangeleerde of selfskolings-strategieë wat hulle in staat stel om hul habitus genoegsaam te skuif ten einde op koers te bly deur die skool. Hul selfgeskooldheid is gebaseer op geloof en 'n ryke verbeelding wat help om sterk aspirasionaliteite op te bou wat, tesame met 'n kreatiewe interaksie met uitdagings in hul huis en gemeenskapsruimtes, 'n verskuiwing van habitus bewerkstellig.

Die jeugdige het geleer om, uit die objektiewe strukture waarin hulle opereer, 'n subjektiewe selfheid te ontwikkel wat aan hulle hoop en vorentoe momentum bied. Hul refleksiwe ingesteldheid oor waarvandaan hulle kom en waarheen hulle oppad is, het hul habitus toegelaat om te ontwikkel in sinergie met die snel-veranderende objektiewe sosiale kontekste. Op hierdie wyse het hulle nie net eenvoudig voertuie gebly waarin habitus vervoer en praktyk oorgedra was nie, maar individue wie unieke selfhede (Archer, 2007:4) gevorm het.

Leerders se opvoedkundige ervarings, argumenteer Nespor (1997:12):

Is extensive in space and time, fluid in form and content; as intersections of multiple networks shaping cities, communities, schools, pedagogies, and teacher and student practices.

Hierdie kinders se selfgeskoolde habitus, nou beliggaam in hul daaglikse repertorium, word saamgedra na die skool waar dit hul interaksie met die formele skolingsproses op bepaalde wyses beïnvloed.

Die volgende hoofstuk gaan dus 'n beskrywing bied van die binne-skool- ervarings van arm, landelike jeugdige ten einde die intersekerende invloede op leerders se navigerings-en wordingsprosesse in die geheel te verstaan.

HOOFSTUK 6 DATA AANBIEDING:

DIE NAVIGERING VAN JEUGDIGES SE BINNE-SKOOL RUIMTES

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om, op grond van my etnografiese observasies en in-diepte onderhoude, die skolingsproses van arm, landelike leerders te analiseer en te bespreek. Ek fokus veral op die sosiale omstandighede waarin werkersklas-leerders hul habitus konstrueer en hoe hierdie konstruksies hul wordingsmoontlikhede beïnvloed. Alle menslike aksies vind plaas binne sosiale kontekste of velde waarna Reay en ander verwys as, “the particular social setting where class dynamics take place” (2005: 27).

Data oor leerders se navigeringspraktyke in die skool word aangebied en bespreek. Werkersklas-leerders se meemaking van hul opvoeding binne die skool sal, tesame met hul meemakings buite die skool (hoofstuk 5), ’n geheelbeeld bied van hul skolingserverings oor hul verskillende leefruimtes.

6.2 Die ruimtelike konteks van die skool

Die skool is vir Panofsky (2003:428), ’n betekenisvolle konteks waarin leerders kollektiewelik “shared life, activity and interests” kan hê. Aanhou Hoër (Skulnaam) is ’n produk van apartheidswetgewing (Education for Coloured People’s Act of 1965) waarvolgens die ligging van die skool gekoppel was aan ’n bepaalde bevolkingsgroep en rassisties gedefinieerde area. Dit beteken dat Kleurling-skole in Kleurling-areas geleë was en uitsluitlik onderwysvoorsiening gemaak het vir Kleurling-Suid-Afrikaners. Skole gedurende apartheid was dus rassisties onderskei in terme van die skoolbevolking, waar dit geleë was en die manier waarop dit wetlik gedefinieerd was (Carrim, 2006:178).

Op hierdie wyse was verseker dat Suid-Afrikaners opgevoed was in ’n gietvorm van ras. In die post-apartheid Suid-Afrikaanse bestel, vertoon skole steeds verlengstukke te wees van die ongelyke gemeenskappe waarin leerders leef en waartoe ryk en arm leerders toegang verkry. Alhoewel ouers in die demokratiese bestel, ’n groter mate van vryheid het oor die keuse van skool vir hul kinders as gedurende die dae van apartheid, is daardie vryhede in ’n groot mate gekoppel aan die finansiële vermoë

van ouers. Dit impliseer dat diegene met meer finansiële bronne, groter skoolkeuses kan uitoefen. In 'n landelike konteks soos die van Ikheis, is die grootste deel van die bevolking werkersklas-mense wat 'n bestaan probeer maak onder kondisies van grootskaalse armoede en werkloosheid. Vir hierdie mense is daar nie juis 'n ander keuse as om hul kinders na die naaste, goedkoopste staatsskool (in hierdie geval, Aanhou Hoër) te stuur nie.

Met die aanvang van die studie was Aanhou Hoër die enigste hoërskool vir werkersklas-leerders in Ikheis. Die leerder-samestelling van die skool het 'n korrelasie weerspieël met die bevolkingsamestelling in die werkersklaswoonbuurt waarin die skool geleë was. Kleurling- leerders (85%) het die grootste deel van die leerderpopulasie van die skool uitgemaak met Swart leerders (15%) in die minderheid.

Aanhou Hoër is geleë in 'n oorwegend Kleurling, werkersklas-woonbuurt in Ikheis. 'n Onlangse Eksterne Heelskool Evalueringsverslag (2012) oor die skool het getoon dat die skool wat aanvanklik gebou was vir 900 leerders, ten tyde van die ondersoek, 1380 leerders gehuisves (Department of Quality Assurance, 2012) het. Nieteenstaande die feit dat die skool meer as dertig jaar oud was, was die skool se siersteen-geboue, ten tyde van die studie, oor die algemeen in 'n goeie toestand. Die skool se vooraansig was opgeknip met die aanbou van spesialis-klaskamers wat moontlik gemaak was deur skenkings uit die privaatsektor. 'n Standaard-hoogte (1,8 meter) draadheining het die skool omring. 'n Ge-elektrifiseerde motor-en voetgangerhekke aan die hoofingang van die skool het toegang na die skoolperseel verleen. Die heining aan die agterkant van die skool was egter platgetrap en het gevolglik vrye toegang tot die skoolperseel aan enigeen verleen. Drie stelle dubbelverdieping siersteen-geboue het die skool se klaskamers gehuisves. Die klasblokke was afgesper met 'n draadheining en hekke wat heeldag gesluit was. Die leerders was dus ingehok vir die durasie van die skooldag. 'n Skoolsaal en skoolhostel het deel gevorm van die geboue op die skoolgrond. Deur middel van 'n lottoskenking kon die skool 'n veld op die perseel ontwikkel vir rugby-, netbal- en krieket-doeleindes. 'n Gebrek aan kontantvloei en vandalisme het egter veroorsaak dat hierdie fasiliteite mettertied verwaarloos gelaat is.

Die skool het 'n siersteen-administrasieblok met aparte kantoor gehad vir die prinsipaal; 'n adjunkhoof; 'n selfingerigte sekretariële area; personeelkamer; toilette vir personeel; afrol/pakkamer; siekeboeg en 'n halwe kombuis. Die voorportaal was baie ontvanklik vir besoekers en toegerus met 'n sofa, trofeekas en mure wat onder meer die skool se visie en misie asook die geskiedkundige oomblikke in die skool se bestaan uitgebeeld het. Die skool het erkenning gegee aan oud-skoliere deur fotos van hul naskoolse gradeplegtighede of etikette van beroepe wat hulle beklee het teen die mure in die voorportaal te vertoon.

Die deelnemers het verskillende menings gehuldig oor hul skool. Thabo het aangevoer:

As ons kyk na my skool is dit 'n skool wat ook maar struggle op hulle eie... ons skool het maar 'n vaalagtige veld of sportterrein teenoor die ander skool wat vier grasgroen velde het (Thabo, 17).

Samantha het gekla oor die skool se gebrek aan 'n laboratorium. Sy het gesê:

Ons het okkie, soes as ons miskien prakties by ons natskei [Natuur en Skeikunde]moet doen, dan het ons nie 'n lab [laboratorium] nie. Ons moet altyd op 'science centre' toe gaan vir... ondersteuning (Samantha, 17).

Snerra het na die tekortkominge van die skool verwys, toe hy sê:

Ons het nie 'equipment' in oz elektriese klas om prakties te doen nie.

Vir Bia was die algemene netheid van haar skool, veral die toestand van die skool se toilette, 'n groot kopseer. Sy het so daaroor uitgevaar:

Ons toilette is nie baie higiënies nie. Ek gebruik dit 'basically' nooit nie, net as ek nou rerig moet, dan sal ek. By ons skool daar lê altyd papiere rond. Ek dink soos 'n ding aan die buitekant lyk, kan 'n mens mos maar dink hoe dit aan die binnekant lyk (Bia, 17).

Bishop het bygevoeg :

Die kinders rook by die skool, en al die goeters. So as jy by die toilet kom, is die toilet vol rook. Hulle het al 'n paar kinders by die skool gevang met dagga. Van die kinders is ombeskof en ander nie. Dit hang ook af hoe die onderwysers die kinders hanteer. Die meeste van hulle sal jou motiveer en saamwerk in groepe en is vriendelik met jou. Maar daar is 'n klein groep wat altyd afbrekend is wat 'n negatiewe impak op my het (Bishop, 17).

Die leerders was ook bekommerd oor die skool se akademiese prestasies in terme van matriek-uitslae en wat dit aan die beeld van die skool gedoen het. Bia, Samantha en Bishop was ewe bekommerd oor die beeld van hul skool in terme van sy matriek-uitslae. Samantha het gese:

Ons skoolsyfers is altyd ver laer assie ander skole in ons omgewing" (Samantha, 17).

Bia het saamgestem op hierdie wyse:

Ons matriek-slaagsyfer laas jaar was baie swak, ons skool het nie eens een A-simbool gehad nie (Bia, 17).

Vir Bishop was sy skool se matriek slaagsyfer:

’n Tragedie, want dit is baie laag (Bishop, 17).

Al die deelnemers het hul skool in negatiewe terme beskryf wat gewissel het vanaf ’n gebrek aan geriewe en higiëne tot ’n hostiele skoolkultuur in die wyse van hoe opvoeders met leerders asook leerders onder mekaar omgegaan het. Dit is duidelik dat die meeste van die leerders ook nie trots was op die skool se akademiese prestasies (veral in matriek) nie. Die deelnemers se antwoorde het ’n somber beeld geskets van hul skool in terme van hoe hulle daarmee geassosieer het.

6.3 Die konstruksie van habitus binne skoolkonteks

Omdat die deelnemers ’n lang tydperk van hul vormingsjare in die skool deurbring, het die moontlikheid bestaan dat die skool hul identiteite en hul wording as mense op bepaalde wyses kon beïnvloed. Die werkersklas-ouers betrokke in hierdie studie het die skool as ’n plek van hoop beskou en as ’n voertuig om hulle kinders uit armoede en tot ’n beter lewe te kataliseer. Soos in hoofstuk 5 verduidelik was, het hierdie werkersklas-leerders hul skool betree met eiesoortige aspirasies wat gebou was op ’n kombinasie van geloof en verbeelding. In die ruimtes buite die skool het hulle geleer hoe om kreatiewelik te werke te gaan met bepaalde invloede in die ontvouende ruimtes van hul huise en gemeenskap. Ten einde suksesvolle navigasies te kon maak in hierdie ruimtes, sou hulle ook in hierdie ruimte kreatiwiteit moes toon.

Wanneer Bourdieu se logika van veld, kapitaal en habitus in hierdie konteks in oënskou geneem word, sal die werkersklas-leerders se mobiliteit in hul skool bepaal

word deur die vlakke van kapitaal waaroor hulle reeds beskik. Die invloede wat die skool dan op hulle gaan speel (in watter vorm ook al) sal dan deur hulle internaliseer word om uiteindelik hul skoolhabitus (hoe hulle hul plek en vermoëns in die skool sien) te vorm. In die meegaande paragrafe word die ervarings en meemakings van werkersklas-leerders in hul landelike skool weergegee ten einde 'n begrip te bied van die ruimtelike invloede wat aanleiding gee tot 'n bepaalde habitus in die skool.

Die meeste van die deelnemers het gekom uit huishoudings waar positiewe geestelike waardes aangeleer was. In die skool en in hul gemeenskappe was hulle blootgestel aan soortgelyke asook verskillende waardes en normes.

Thabo het sy ervarings soos volg opgesom:

Hier en daar, en tussen die geraas, is daar liefde tussen die huis en die gemeenskap en die skool. Daar is êrens daar liefde. In die gemeenskap en in ons huis self weet ek dat daar reëls en regulasies is wat gevolg moet word en selfs in die gemeenskap en in die skool is daar reëls en regulasies alhoewel sommige die reëls en regulasies verbreek (Thabo, 17).

Snerra het ooreenkomste gesien tussen die gemeenskap en die skool in verband met krutaal. Hy was van mening dat:

In die gemeenskap word daar gevloek, mense baklei, dit gaan so en so en so. By die skool, pouses word ook gevloek, veral Vrydae (Snerra, 17).

Bia was van mening dat:

Wat by die huis geld, geld by die skool ook. 'n Mens moet maar oral respek het en jy is maar oral verbonde aan reëls. So, dit [die skool] is maar net 'n verlengstuk van die huis, want daar by die skool is ook reëls, maar dit is formele reëls. Die kinders tree maar baie dieselfde in die skool op as by die huis, maar dit hang ook maar af watter soort kinders dit is. Party kinders is baie meer respektvol by die huis as wat hulle by die skool is (Bia, 17).

Samantha het ooreenkomste getref tussen die skool en die huis in terme van reëls en maniere. Hieroor het sy die volgende gesê:

By die huis het ons reëls. By die skool het ons ook reëls. By die huis, as my ouers stres gehad het by die werk, kom haal hulle dit altyd in die huis uit. By die skool, as onderwysers, uhm, uhm by die huis iets oorgekom het, of iets het gebeur by die huis, dan kom haal hulle dit altyd uit op die kinders by die skool. Die kinders kom met hulle maniertjies, dan kom hulle van die huis af en bring dit skool toe, byvoorbeeld soos baklei, stry en vloekery (Samantha, 17).

Vir Bishop was daar verwantskappe in geweld buite-en binne die skool. Hy het sy ervarings so verwoord:

Kinders baklei buite die skool en kinders baklei binne die skool (Bishop, 17).

In die skool was daar van leerders verwag om gehoor te gee aan bepaalde reëls en regulasies, verwagte gedrag en optrede. Vir Bishop was die reëls van die skool en die huis verskillend. Hy het hom so daaroor uitgelaat:

By die skool is die reëls anders as by die huis. By die skool val jy onder die skool se reëls. Wat by die skool gebeur is dat die reëls wat hulle gaan toepas oor jou is die reëls wat die departement van hulle af verwag. So wat beteken hulle is maar net besig om hulle werk te doen". Die reëls by die huis [buite die skool] is gemakliker as die reëls binne die skool. Byvoorbeeld, as jy die klas wil verlaat, moet jy maar nou wag totdat die onderwysers klaar gedoen het wat sy op die oomblik mee besig was (Bishop, 17).

Vir Thabo was die atmosfeer by die skool:

Baie meer formeel, netjies op jou plek moet jy wees en dan sou ek dat hier by die huis, hy meer gemaak het. Jy kan meer informeel...., jy kan, soos die spreekwoord sê: jy kan jou voete uitskop en net agteroor sit en net 'relax'. (Thabo, 17).

’n Opvallende verskil in taalgebruik binne die skool was waargeneem. Bia het haar mening oor die aanpassingsverwagtinge in taalgebruik soos volg verwoord:

Party kinders kry dit reg om ’n skuif te maak tussen die formele taalgebruik van die skool en die platweg-taalgebruik buite die skool, maar ander kinders 'worry' nou eenvoudig net nie. Dit hang af van watter tipe kind dit is, want ek het al kinders gehad wat vir my gevra het om hulle, sê nou maar ons moet vraestel 3 by Afrikaans doen, ons moet mos nou opstelle skryf. Dan sê hulle ek moet dit gewoonlik redigeer en dan is dit maar 'basically' soes hulle praat. Dan sê ek vir hulle, maar jy kan nie so in ’n opstel wil praat nie, want dis mos nou formeel (Bia, 17).

Snerra se eerste taal was isiXhosa, maar hulle het onderrig ontvang in Afrikaans wat die Taal van Leer en Onderrig (TvLO) van die skool was. Snerra het homself so uitgedruk oor die kwessie van Afrikaans:

Ek praat nie die taal goed nie, maar ek kan dit skryf. Ek is goed in dit om dit te skryf ma, by die mond praat ekkie dit goetie. Soos nou meneer, meneer sal nou sê ek hikkel as ek praat. Ma ek hikkelie meneer. Dis omdat ekkie taal praat meneer. Die taal is ’n groot probleem by my meneer. Dit beïnvloed my by die mondeling meneer. As ek ’n mondeling doen meneer, da gaan staan ek da voor [in die klas] en praat ma, ek praattie goed nie meneer. Ek staan da, da

wil ek iets praat, ma dan dink ek dat die ding wat ek wil praat is verkeerd meneer (Snerra, 17).

Vir Samantha was die taalgebruik in die skool “baie meer formeel” as die van buite die skool. Bishop was weer van mening dat:

Die Afrikaans wat ek praat is maar die straat-Afrikaans (Bishop, 17).

Uit die bogenoemde data word dit duidelik dat daar bepaalde ooreenkomste en verskille tussen die jeugdiges se binne-en buite-skool verwagtinge, reëls en normes was. Die formele en informele gebruik van taal was een van die areas waar hierdie verskil opgemerk was. Die skool, wou dit voorkom, het meer rigiede reëls en verwagtinge in terme van die gebruik van taal gehad teenoor die meer ontspanne omgewing van die huis of gemeenskap.

Al die opvoeders op die skool se huistaal was Afrikaans. Vanuit my observasies blyk dit dat die opvoeders, behalwe in die geval van ‘n vak soos Engels, origens Afrikaans as taal van onderrig gebruik het. Al die deelnemers moes taalomskakelings maak tussen die oorwegend, formele taalgebruik in die skool en die informele of ander taalgebruike buite die skool. Feitlik al die leerders se handboeke was in Afrikaans.

Die deelnemers se interaksies met opvoeders was oor die algemeen minimaal. Feitlik al die opvoeders wie direk betrokke was in die onderrig van die deelnemers het in middelklas-areas gewoon en was blootgestel aan middelklas-waardes en maniere van dinge doen. Dit kon, soos Rist in Panofsky (2003:419) argumenteer, lei tot ‘n diskonneksie tussen die middelklas-opvoeders en die werkersklas-leerders. Thabo was van mening dat opvoeders alle leerders “op dieselfde vlak” behandel. Met ander woorde, dat opvoeders dieselfde verwagtinge van alle leerders gehad het, sonder om hul uniekhede, individuele vermoëns of unieke omstandighede in ag te neem.

Snerra het gou besef dat baie opvoeders onsimpatiek, ontoeganklik en selfs onbeskof was. Hy het ‘n voorbeeld herroep:

Daar by die Fisiese Wetenskap-klas is ek baie stadig, want onderwysers praat vinnig gaan aan. Ek probeer om hard te werk daar maar, da kan ek nie (Snerra, 17).

Bia het gemengde gevoelens gehad oor interaksie met opvoeders. Sy het sekere opvoeders baie ondersteunend gevind. Oor diesulkes het sy gesê:

Hulle sal 'n mens altyd aanmoedig (Bia, 17).

Maar dan het sy ook haar bedenkinge gehad oor ander wie sy as onsimpatiek ervaar het en wie *“n mens partykeer afbreek en laat twyfel oor wat 'n mens wil word”*. Sy het haar ervarings met haar Wiskunde opvoeder soos volg herroep:

Ek het maar net altyd sy werk in die klas gedoen en as ek nie gewiet het nie, dan het ek huius toe gegaan en dan gaan ek liever die handboek deur as wat ek vir hom noodwendig sou gevra het of ek vra ander Wiskunde onderwysers, want ek wiet altyd hy is 'n mens wat ek normaalweg mee sal praat nie (Bia, 17).

Samantha het ook gevoel dat opvoeders sommige leerders doelbewus voortrek bo ander. Sy het dit so beskryf:

By sekere onderwysers word sekere kinders voorgetrek. As jy goed vorder op die skool, sal jy meer aandag kry as die een wat nie goed vorder op skool nie (Samantha, 17).

Bishop het nie sy opvoeders as baie behulpsaam gevind in die fasilitering van sy opvoedkundige aspirasies nie. Hy het dit soos volg verwoord:

Die opvoeders het aan my gese dat hulle my nie kan help nie, want die goed wat ek wil word, kry jy eintlik by 'n ander fokusskool wat spesifiek fokus op musiek en drama of die kunste. Ek kan nie na die ander skool toe gaan nie, want ek kan dit nie bekostig nie. By my skool kan die mense niks vir my doen om my beroep te verwesenlik nie (Bishop, 17).

Volgens die data was daar minimale interaksie tussen opvoeders en leerders. Die deelnemers het meer waarde geheg aan daardie opvoeders wie simpatiek teenoor hulle- en veral, toeganklik vir hulle was. Dit blyk asof daar min sulke opvoeders op hulle skool was. Daar was ook verwys na die onderskeid wat opvoeders onder leerders getref het. Leerders wie goed gewerk het, blyk meer aandag en voorkeur by opvoeders te gekry het. Dit herinner aan Bourdieu se kontensies oor geskikte kapitaal, waar diegene met die mees geskikste kapitaaltipe in 'n veld (die skool), meer mobiliteit het. Kinders wat dus oor die kapitaaltipe beskik het wat in lyn was met die wat die skool as ideaal voorgehou, het beter ervarings van skool gehad. Die opvoeders asook mede-leerders blyk 'n meer simpatieke oor vir sodanige leerders te hê.

Die deelnemers se interaksies met hul mede- leerders het op genuanseerde wyses plaasgevind. Samantha en Bia het verkies om hul eerste-pouse-tyd deur te bring by die skool se Verenigde Christelike Studentevereniging (VCSV) in plaas daarvan om “rond te hang” op die skool. VCSV- aktiwiteite was as deel van die skool se ekstra kurrikulêre-aktiwiteite aangebied en was toeganklik vir enige leerders wie sou belangstel om daaraan deel te neem.

Thabo het tussen sy vriende gesit en gesels om, soos hy dit gestel het:

Ek skakel myself af van skoolwerk en gee my brein ‘n blaaskans (Thabo, 17).

Bishop en Snerra het gedurende pousetye by hul maats “*ontspan*”, “*grappe vertel*” of “*sokker gespeel*”. Beide hierdie leerders het subtile, maar tog sigbare ras-onderskeid tussen hulle en hul mede-Kleurling-leerders ervaar. Snerra het dit soos volg verduidelik:

Pouses meneer, sit ons (Swart leerders) eenkant. Xhosas sit alleen, die Kleurling kinders sit alleen. Die rede is omdat in die klas, ons Swart kinders doen nie goed nie en ons word gelag, maar ons staan saam en so, ons kan nie saam met hulle pouses sit maar hulle het in die klas vir ons gelag nie (Snerra, 17).

Samantha het insidente van rasse-onderskeid bevestig met haar stelling:

Ek dink dat die Kleurling-kindere nie wil meng met die Swart kinders nie. In die klasse is dit ook so. Dit is weinig dat Swart en Kleurling kinders bymekaar sal sit. Maar daar is ‘n Swart kind in ons klas wat soms beter as die Kleurling- kinders vaar (Samantha, 17).

Volgens Dyer (1997), gaan die kwessie van ras in die post-apartheid bestel voort om mag oor elke aspek van Suid-Afrikaners se lewens uit te oefen. Dyer verklaar die ‘onsigbare’ vooroordele van sommige Kleurling-leerders teenoor hul Swart eweknieë (soos dit die geval is in Aanhou Hoër) soos volg:

The myriad minute decisions that constitute the practices of the world are at every point informed by judgements about people’s capacities and worth, judgements based on what they look like, where they come from, how they speak, even what they eat, that is, racial judgements. Race is not the only factor governing these things and people of goodwill everywhere struggle to overcome the prejudices and barriers of race, but it is never not a factor, never not in play (Dyer, 1997:1).

Gibson & MacDonald (2001) se werk wat gebaseer was op 'n groot, nasionaal verteenwoordigende opname wat onderneem is gedurende die laat 2000 tot vroeë 2001 het ook getoon dat:

South Africa is obviously not a single unified country; racial differences persist on virtually all dimensions of political and social life (2001:2).

My observasies van die algemene funksionering van die skool in terme van administrasie en kurrikulering op die skool, het baie tekens van disfunksionaliteit vertoon. Die feite in die paragrafe hierna het my tot hierdie aanname gelei.

Ten spyte van die feit dat die amptelike begintyd van die skool agtuur in die oggend was, was talle leerders en opvoeders daaglik laat. Busse wat kinders vanuit omliggende dorpe aangery het, was gereeld laat. Boonop het die leerders wie van busvervoer gebruik gemaak het, dikwels voor die skool uit die bus geklim, eers 'n draai gaan stap deur naburige huise (om te rook) en eers daarna skool toe gegaan. Die meeste van die leerders wie gereeld laat gekom het by die skool was plaaslike leerders. Pogings deur die skoolbestuur om laatkommery hok te slaan, het nie gewerk nie. Ek het ook opgemerk dat enkele leerders sowel as opvoeders gereeld voor die einde van die skooldag (2 uur namiddag) die skoolterrein verlaat.

Die laatkommery van leerders en opvoeders het 'n aanslaan-effek gehad in die sin dat dit dissiplinêre probleme veroorsaak het wanneer opvoeders nie betyds in klas was nie en leerders geraas gemaak het. Lesse het laat begin en gevolglik minder tyd vir besprekings en vraagstelling gebied. Daardie leerders wie wel betyds was, was ontnem van kwaliteit-tyd in die vak wat oor 'n verloop van tyd tot drastiese verminderde kontaktyd per vak bygedra het.

Tydens pouses, het leerders oor die algemeen onder mekaar gesels. Hier en daar het leerders in groepies gesit en eet. Ander het hul tyd verwyd deur kaartspel, sokker of raakrugby te speel. Menige leerders het rondgestap of gehardloop. Daar was ook leerders in klaskamers met sang-en aanbiddings-aktiwiteite besig. Heelwat leerders was opgemerk waar hulle met hul selfone doenig was. 'n Klein groepie leerders was in groepe in klaskamers opgemerk terwyl ander gesit het met leesboeke. Dit wou ook voorkom asof daar bepaalde ras-groepeerings onder leerders was. Oor die algemeen het Swart leerders in groepe gesit, gesels, saam beweeg of gespeel terwyl Kleurling leerders oor die algemeen saamgegroepeer het.

Die atmosfeer binne die klaskamers waarin my observasies plaasgevind het, het gewissel van stimulerend tot nie bevorderlik vir leer. Sommige klasse (byvoorbeeld die rekenaar, grafika-en wiskundeklasse) het genoeg ruimte gehad vir al die leerders om by hul eie bank of tafel te sit. In hierdie klasse was daar ook genoeg leerondersteuningsmateriaal beskikbaar vir elke leerder. In die Wiskunde klasse het elke leerder 'n handboek en skryfboek gehad. Die klaskamer was toegerus met 'n rekenaar en data-projektor. Die opvoeder was vaardig met die gebruik van hierdie hulpmiddels en vertrou met die vakinhoud en aanbiddingstrategieë. In die rekenaar-lokaal het elke leerder by sy/haar rekenaarterminaal gesit. Die klaskamer was ruim genoeg vir al die leerders. Die mure was versier met relevante plakkaat. Die klaskamer was netjies en met lugversorging toegerus. Omdat die skool onlangs 'n fokusskool geword het vir Ingeneursvakke, was hierdie klasse toegerus met moderne basiese masjienerie en rekenaartoerusting relevant tot die vak. Die Grafika –klas was ryk aan relevante tekeninge en skaal-modelle.

Ander klasse (bv. Tale, Wetenskap en Ekonomiese Bestuurswetenskap-klasse) was klein in oppervlaktegrootte wat veroorsaak het dat leerders beknop gesit het. Die mure was dikwels arm aan verwante, stimulerende vakmateriaal. Tekens van vandalisme was meer sigbaar in klaskamers. In sommige klaskamers was daar min tekens van atmosfeer skep vir die betrokke vak. Talle banke was stukkend en besmeer met graffiti. In baie gevalle was daar te min sitplek vir elke leerder en was hulle genoodsaak om beknoppe sitplekruimtes te deel.

Klaskamerdisipline het verskil van klas tot klas. In sommige klasse was die leerders luidrugtig en onbeheersd terwyl hulle in ander klasse meer bedaard voorgekom het. Wanneer leerders gevra was oor behandelde werk, was daar baie leerders wie nie die opdrag voltooi het nie. Die leerders het dikwels, as verskoning, aangevoer dat hulle vergeet het om huiswerk te doen. Dit het voorgekom asof bepaalde leerders hulle gereeld skuldig maak hieraan. By verskeie geleenthede was 'n senior opvoeder ontbied na 'n klaskamer waar leerders botweg versuim het om hul huiswerk te doen. In hierdie gevalle was daardie leerders na die kantoor ontbied waar hulle 'n brief ontvang het om aan hul ouers te oorhandig.

Menige leerders se ouers was ontbied om te assisteer met die dissipline van hul kinders. Uit die gevalle wat aan my getoon was, was die ouer se verweer dat hulle

as gevolg van hul enkel-ouerskap en werksverpligtinge, nie deur die dag kan toesig hou oor hul kinders of toesien dat hulle hul skoolwerk doen nie. Sommige ouers het gevra dat die opvoeders self die kind moet tug of dissiplineer omdat hulle nie by magte is om dit self te doen nie. Daar was observeer dat gille, slegsêery en dreigemente algemeen gebruik was deur opvoeders as metodes om klaskamer-dissipline te probeer handhaaf. Op die skoolterrein was daar observeer dat leerders luidkeels kru-taal gebruik het; gerook het op die skoolterrein of in fisiese konfrontasies met mede-leerders gewikkel was. Dissipline was oor die algemeen swak.

Die lesstrategieë van opvoeders het gewissel van persoon tot persoon en van vak tot vak. In sommige vakke was leerders deurentyd betrek in die leeraktiwiteite terwyl hulle in ander klasse passief gelaat was. Terwyl leerders in die Rekenaar-, Wiskunde en Ingenieursvakke baie meer praktiese aktiwiteite gedoen het, was daar in ander klasse baie meer lesing-aanbiedings gedoen waarvan die lesaanbieding grotendeels opvoeder-gesentreerd was. Geen differensiasie in aanbieding ten einde leerders met unieke leerbehoefte te akkomodeer, was ten tyde van die observasies opgemerk nie. Opdragte wat aan leerders gegee was, het ook nie voorsiening gemaak vir differensiasie van leerdervermoëns nie.

Die idee van differensiasie in klaskamers ten einde vir die individuele behoeftes van leerders voorsiening te maak, is lank reeds in onderwyskringe geopper. Duminy (1975:29) het die idee van individualisasie propageer sodat elke kind gehelp kan word om tot sy unieke potensiaal te kan vorder. Hy het individualisasie deur die gebruik van alternatiewe onderrigmetodes, benadruk. Farrent (1988:142) het die mening gehuldig dat die proses van leer betekenisvol implimenter kon word as die opvoeder metodes van onderrig gebruik het wat hom of haar vry maak van die tradisionele hele klas onderrig metodes. Kramer (1999:104) het argumenteer dat indirekte instruksievorms ruimte bied vir individuele leerstyle en 'n verskeidenheid van benaderings tot onderrig. Alhoewel leerders staatmaak op hul eie pogings, speel die opvoeder vir Kramer, steeds 'n belangrike rol in die rigtinggewing en assistering van 'n leerder. In hierdie verband raak die opvoeder 'n bron vir leer eerder as 'n bestuurder en bron van alle informasie en instruksie. Die voordeel van hierdie benadering is dat dit help om areas van leemtes in leerders se akademiese ontwikkeling te identifiseer en waarmee die opvoeder kan assisteer.

Die deelname van die leerders aan klasbesprekings was oor die algemeen gering met een of twee leerders wat maar gereeld antwoorde verskaf, veral in groter klasse. Dit was opvallend dat die meeste leerders ook net geantwoord het as hulle direk aangespreek was. Die leerders het ook baie min vrae gestel aan die opvoeder. Daar was 'n geneigdheid onder leerders om onder mekaar te gesels wanneer ook al die opvoeder hulle nie direk adresseer het nie. Vir Bishop was dit baie beter om in groepe met sy eweknieë te praat as om deel te neem aan klasbesprekings. Hy het aangevoer:

Praat in groepe is my ding en ek geniet dit baie, ek wil altyd die leier wees. Dit laat my beter die werk verstaan en genietbaar (Bishop, 17).

Tydens mondelinge vrae-sessies of verduidelikings was die leerders meestal passief. Wanneer die leerders te lank geneem het om vrae te beantwoord, het die opvoeders dikwels sommer self die antwoorde verskaf of na bladsy nommers in boeke verwys waar leerders die antwoorde kon vind.

Hierdie passiwiteit van werkersklas-leerders kan gelees word teen Nespor (1997) se kontensie dat die skool 'n ruimte van beperkte vryheid en beweging simboliseer (pp.121). In die skool, sê Nespor (1997), word leerders geleer om hul hande op te steek eerder as om uit te skree; om in een lyn agtermekaar te loop na die vergaderpunt eerder as in groepe saam te drom; om stil te sit vir lang periodes en hul aandag te vestig op papier-inhoud eerder as om aktief deel te neem aan kennisvorming; om blaas en stoelgangbeheer toe te pas eerder as om te kom en gaan wanneer die behoefte voorkom en om op bepaalde wyses te praat, te skryf, te aspireer en te leef. Opvoeders staan in 'n ongelyke magsverhoudings teenoor leerders waar hulle gedurig poog word om inskrywings op leerders se liggame te maak deur middel van inlywing of vaslegging.

Werkersklas-leerders se onaktiwiteit in die skolingsproses kan ook verklaar word aan die hand van Collins (1986) se argument van "unconscious habitus" waar:

Teachers' socially constituted perceptions of students who are positioned most distant from them enact the logic of symbolic violence because the students are given lesser opportunities to learn through differential and differentiating instruction, as well as differential and differentiating interaction (Collins in Panofsky, 2011:424).

As gevolg van opvoeders se middelklas-habitus, onderrig hulle spesifiek vir leerders wie kapitaalvlakke eie aan hulle s'n openbaar. Daardie kinders wie dan goed leer en goeie punte behaal kry meer simpatieke aandag en meer toeganklikheid van hul opvoeders.

Luria, 1978 (in Panofsky, 2011:426-429) verduidelik:

For some children, the lived experience of schooling constructs psychological phenomena of negative emotions and motivations towards school and restricts access to experience that can promote the development of language, memory, logical reasoning and intelligence...some children develop a strong and positive sense of agency in school activity, whereas others either see themselves as weak and incapable learning agents or manifest agency in the form of rejection of school activity.

Luria kom tot die slotsom dat opvoeder-leerder-verhoudings van leer wat wyd verskil in terme van betekenis, waardes, aktiwiteite, agentskap en gevoelens, bydra tot die produksie van uiteenlopende leerder-identiteite.

In hierdie afdeling is getoon in watter sosiale omstandighede werkersklas-leerders se habitus gekonstrueer word. Die deelnemers het 'n beeld geskets van 'n skool waar die kulturele en sosiale opvattinge, met ander woorde, die etos, spreek van ongunstigheid in terme van skoordisipline, interaksie van rolspelers in die skool en kurrikulumlewing. Dit is hierdie invloede wat bepaalde inskrywings maak op die liggame en psige van werkersklas-leerders. Hierdie inskrywings word deur hulle internaliseer en konstrueer hul skoolhabitus. Ten einde suksesvolle navigasies te maak in die skoolruimte, is dit in hulle belang om ook binne die skool kreatiewelik te werke te gaan ten einde op koers te bly in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies. Dit is na hierdie kreatiewe aanpassings wat die volgende afdeling nou keer.

6.4 Die konstruksie van selfgeskoolde praktyke

Die leerders in hierdie studie het op verskeie wyses te werke gegaan om vir hulself lewensvatbare roetes in die skool uit te kerf. In die meegaande paragrawe word 'n bespreking gebied hiervan.

6.4.1 Die bou van aspirasies

Dit word algemeen aanvaar dat die skool een van die ruimtes is waarin leerders se aspirasies gevorm word. Die werkersklas- ouers betrokke in hierdie studie het die skool as 'n plek van hoop beskou asook 'n voertuig om hulle kinders tot middelklas en 'n beter lewe te kataliseer. Arm, werkersklas-leerders betree die skool nie net met eiesoortige aspirasies nie, maar ook met eiesoortige sosiale kapitaaltipes wat hul vlakke van sukses kan beïnvloed.

Thabo het daarvan gedroom om 'n *“airforce fighter pilot”* te word. Sy aspirasies was gevorm deur sy broer se observasies en vertellings van vlieëniers se werk en lewens asook deur die blootstelling aan literatuur oor vlieëniers. Hy het self nagelees oor die aard van die werk en self met vlieëniers gepraat. In sy kamer het hy prente van vlieg-vlieëniers geplak om hom elke dag te herinner aan sy droom. Hy het gedroom van hoe hy lyk in sy vlieëniers-uniform en hoe hy vlieg-vliegtuie vlieg. Met hierdie droom is hy skool toe.

Vir Thabo was sy huislike omstandighede die dryfkrag agter sy aspirasievorming. Hy het dit soos volg verwoord:

Jy gebruik dit wat jy het om vir jouself 'n beter lewe te kan uitgrawe (Thabo, 17).

Bia het aanvanklik gehoop om eendag 'n klimatoloog te word vanweë haar liefde vir Aardrykskunde as vak. Sy het na weer-aanbieders op televisie gekyk en besluit dat dit is wat sy wil doen. Sy het gesê:

Ek is nie heeltemal seker nie, maar dit moet iets in klimatologie wees. Ek is mal oor Aardrykskunde (Bia, 17).

Bia se motivering vir haar aspirasionaliteit was om dinge vir haar kinders te bied wat vir haar onbeskore was. Sy het dit so gestel:

Die goed wat jy nie het nie, kan jy vir jou kinnere eendag gee. Dis hoe jy 'n beter lewe vir jou en vir jouself kan uitgrawe (Bia, 17).

Samantha het gedroom van 'n suksesvolle lewe. Sy het soos volg daaroor geredeneer:

Ek wil oor 'n paar jaar [nadat sy haar skoolloopbaan suksesvol voltooi het] 'n suksesvolle lewe oor 'n paar jaar en sielkundige studeer. Ek weetie hoekom nie, ek is ma net geïntereeserd daarin (Samantha, 17).

Samantha se plan was om op skool *“hard te werk”* ten einde haar opvoedkundige en lewensdoelwitte te bereik. Sy het nie gespesifiseer wat hierdie harde werk alles behels nie. Sy erken dat daar *“tye gaan wees waar sy gaan sukkel”*. Haar grootste motivering is egter, in haar eie woorde:

Ek willie sukkel (swaarkry) soes nou nie (Samantha, 17).

Snerra het vir homself 'n beroep in paramedici in die vooruitsig gestel, vanweë sy begeerte om ander mense te help. Sy pa het egter elektrisiën-werk as beroep aanbeveel omdat daar kwansuis meer werksgeleenthede en meer geld sou inhou. Snerra, uit respek en eerbied vir sy pa, het toe maar van besluit verander en hom begin toespits op die elektriese wese. Vir hom, sou die skool dien as voertuig om hierdie ideale te verwesenlik. Sy plan was om ook *“by Pep Stores te werk”* sodat hy sy eie sakgeld kan kry.

Bishop het homself beywer vir 'n loopbaan in die musiek-wêreld. Soos hy dit gestel het:

Volgende jaar [na matriek] wil ek 'n jaar- kontrak met die Lizo-familie gaan teken wat vir my na aanleiding neem dat ek dalk na 5 jaar 'n bekende musiek produsent en 'rapper' sal word (Bishop, 17).

Bishop het sy inspirasie gekry van sy 'rap'-sanger- rolmodel (Lil Wayne), wie vanuit moeilike armoedige omstandighede tot stêrstatus verreis het. Bishop het gehoop dat die skool hom sou toerus met die nodige vaardighede om sy ideale te verwesenlik

Die data toon dat die leerders baie hoë ideale gehad het in vergelyking met die realiteite waarin hulle hulself bevind het. In hoofstuk 5 was verduidelik dat investering in opvoeding, as gevolg van armoede, laag was omdat die gesin hul skaars finansiële bronne primêr aan voedsel moes bestee. Niemand in hierdie leerders families het 'n naskoolse kwalifikasie gehad nie. Terwyl Thabo redelik seker was oor die beroep wat hy wou volg asook die roete hoe om daar uit te kom, was dit nie die geval by al die deelnemers nie. Snerra het sy eintlike droom opsy geskuif om sy pa tevrede te stel. Samantha het nie regtig geweet hoekom sy 'n sielkundige wil

word nie. Al waaroor sy seker was, was dat sy moes hard werk op skool om haar drome te verwesenlik. Bia het 'n vae idee gehad van wat sy wou doen met haar liefde vir Aardrykskunde en Bishop het gedink dat hy eenvoudig na skool in 'n kontrak gaan stap wat sy loopbaan as 'rapper' en musiekvervaardiger gaan opstel.

My waarnemings het getoon dat die deelnemers in hierdie studie 'n ryk verbeelding gehad het- en passievol was oor hul aspirasies. Hul ryke verbeelding het stukrag verleen aan hul aspirasievorming. Appadurai (1996:54) het sulke verbeeldingsrykheid beskryf as 'n kritieke verlossings-en emansiperende middel vir mense wat in beperkende omstandighede woon. Hoe meer hulle gepraat en geles het oor hul aspirasionele doelwitte, hoe sterker het hierdie beelde geword. Hul passie het voortgespruit uit 'n diepe vertroue of geloof dat hulle in staat was om teen verwagting, te kan presteer. Die geestelike en emosionele ondersteuning (soos in hoofstuk 5 verduidelik) wat hulle by die huis gekry het, het aan hulle die nodige energie verskaf om met verwagting uit te sien na die toekoms. Hierdie passie het verdere stukrag aan hul aspirasies gebied. Die populêre konseptualisering van aspirasies kom sterk na vore in die redes waarom hulle aspireer. Dit was sigbaar in hul antwoorde soos *“die vermoë om vir myself eendag iets te kan koop; om 'n beter lewe te hê; om nie te sukkel soos nou nie; om soos mense op die televisie, dinge te kan bereik”*. Die deelnemers se kapasiteit om te aspireer het dit vir hulle moontlik gemaak om, soos Appadurai dit stel, *“to read a map of a journey into the future”* (2004:76). Die deelnemers se aspirasies het aan hulle 'n navigerende doel verskaf om na te streef. Hul aspirasies was bepaal in verwantskap met die lewenskondisies waarin hulle gesetel was.

6.4.2 Die ontwikkeling van veelruimtelike geletterdhede

Alhoewel Bia goed oor die weg gekom het met die meeste van die kinders op die skool, het sy oordeelkundig te werke gegaan in haar optrede teenoor hulle. As prefek, moes sy dikwels kinders tydens ruiling of op die skoolterrein vermaan oor verkeerde gedrag. Toe sy egter agterkom dat die opvoeders haar nie ondersteun nie en sy in onguns beland met haar mede-leerders, het sy haar houding tot haar voordeel aangepas. Sy het dit so gestel:

As ek hulle stil maak en hulle luister nie, dan gan ek ma my eie gang, want ek wiet ek het my deel gedoen. As hulle nie vi my wil luister nie, uhm... dan is dit hulle saak. Dan issit die onderwysers se probleem en nie meer myne nie (Bia, 17).

Binne die klaskamer het sy het dikwels moeilike leerders hanteer deur hulle eenvoudig te ignoreer. In haar eie woorde:

Letterlik ignoreer ek hulle. Ek kyk noodwendig weg of ek gaan aan met dit wat ek doen, uhm... sê maar nou ek staan voor innie klas en ek sien hulle luister nie dan sit ek net op my plek en dan kan hulle mos nou sien ek is kwaad. Dan los hulle vir my uit (Bia, 17).

In Samantha se geval, het sy konfliktsituasies binne en buite die klaskamer hanteer deur die rol van “*vredemaker*” in te neem. Sy het aangevoer:

My ma het my geleer om nie betrokke te raak by konfliktsituasies nie, want die onskuldige mense kry die seerste (Samantha, 17).

Samantha kon, uit soortgelyke vorige ervarings, hostiliteit vanaf opvoeders teenoor haar aanvoel. Sy het gevolglik besluit op die geskikste gedrag in daardie situasie. In die klaskamer het dit meestal beteken dat sy nie hand opsteek of vrae beantwoord nie. Samantha het uit haar geestelike waardes geput om suksesvol tussen die verwagtinge van die skool en haar sosialisering met maats binne- en buite die klas te navigeer. Buite die klaskamer het sy by maats uitgehang wat haar sentimente gedeel het.

Bishop het pouses saam met sy vriende op die skool beweeg ten einde mekaar te beskerm teen “*aggressiewe Kleurling-seuns*”. Bishop het die vermoë ontwikkel om bepaalde situasies te lees en te vermy. Hy het byvoorbeeld geweet watter groepe leerders op die skool “*violent*” was en kon sy vriende inlig watter groepe om te vermy. Sy ervaring van geweld in sy gemeenskap, het dit vir hom moontlik gemaak om soortgelyke tekens in die skool dadelik te herken en pro-aktief te wees. Hy het die kameraadskap onder sy Swart maats gebruik vir beskerming teen moontlike bedreigings en sodoende veilig te beweeg in die skoolruimte. Wanneer hy negatiwiteit of afbrekende gedrag vanaf mede-leeders en opvoeders binne die klaskamer ervaar het, het hy dit gebruik as “*motivering*” omdat hy “[ge] weet [het] wat hy hier [in die skool] kom doen”. Hy het so daarvoor uitgebrei:

Ek vat maar sy woorde as motivation en ek stap maar weg. Ek kan niks anders daaraan doen nie. Ek weet ek het struikelblokke om te oorkom, maar ek het 'n visie en 'n misie om aan die einde van die dag te voltooi (Bishop, 17).

Snerra het geleer om hostileit teenoor hom in klaskamers sowel as op die skoolterrein te hanteer. Wanneer kinders hom tenagekom het in die klas, het hy liever *“eenkant gaan sit”* of *“later alleen met die strydende party probeer praat om agter te kom wat die problem was”*. Op die terrein het hy dikwels rass spanning tussen hom en Kleurling-seuns ervaar. Uit vorige ervarings kon hy sulke tipe spanning aanvoel. Hy het dan sulke areas op die skool vermy deur *“soms alleen te sit”* of om pouses *“liever met Xhosa-meisies te praat”*.

Thabo het die vermoë ontwikkel om:

Dadelik te sien wanneer iemand met negatiewe ingesteldhede alreeds van die huis af kom (Thabo, 17).

In sulke situasies het hy telkens *“probeer om die persoon te ignoreer en soms net eenvoudig weg te stap”*. Binne die klas, kon hy die bui waarin die opvoeder was, vining opsom en dan die nodige aksies in werking stel om die situasies tot sy voordeel te kon bestuur. Sommige tye het hy die opvoeder gevra om die kamer vir 'n oomblik te verlaat ten einde plofbare situasies in die klas te ontloot. Tussen ander leerders buite die klaskamer, was sy strategieë om *“'n masker op te sit”*. Hieroor het hy aangevoer:

Ek wil vir hulle die idëe gee dat ek is met hulle. Ek is nes hulle. Nou en dan moet ek definitief saamvloek, maar as ek by die huis kom is ek presies dieselfde persoon wat ek gister was (Thabo, 17).

Thabo het die illusie geskep dat hy deel was van die groep. Vir hom het dit oor die jare makliker geraak om in te pas en aan te pas by die verlangde praktyke in die ruimtes van skool en gemeenskap. Hy kon dit doen deur:

Te besef dat [hy] 'n 'mission' [het]; dat [hy] êrens heen opad is en dat hy nie kop moet verloor en verval in iets nie (Thabo, 17).

Samantha het geweet watter tipe gedrag in watter klas toelaatbaar was. Sy het hierdie voorbeeld gemaak:

In sekere mense se klasse is da sekere aanpassings wat ek moet doen soos in die Wiskunde klas kan ons nie so aangaan soos in die Engelse klas nie. Dan moet ek vir my aanpas soos my Wiskunde onderwyser wil hê ek moet wees (Samantha, 17).

Die leerders, uit bostaande data, blyk 'n veelruimtelike geletterdheid te kweek van die ruimtes binne-en buite die klaskamers soos hulle daardeur beweeg. Dit wil voorkom asof hul lees van- en vorige ervarings van bepaalde situasies, hulle gebruik van 'n bepaalde navigeringsaksie informeer het. Binne klaskamers het hulle opvoeders en mede-leerder se gemoedstoestande identifiseer en opgesom ten einde die nodige aanpassings te doen. Hul navigeringsaksies het onder meer ingesluit, ignorering, rolspel en self-isolasie. Hulle het onder die dekmantel gespeel, nie vrywilliglik deelgeneem aan klasgesprekke nie en nie hande opgesteek om vrae te vra of te beantwoord nie. Hierdie leerders het hulself feitlik onsigbaar gemaak ten einde te oorleef in verskillende ruimtes in die skool. Vir hulle was dit is 'n geval van, hoe minder jy uitstaan, hoe beter is jou kanse op oorlewing.

Die data toon dat die leerders bepaalde ruimtelike oriënterings gevestig het soos hulle hul beleefde skoolruimtes fisies meegemaak het. Volgens Lefebvre (1991) word ruimte aktiewelik geproduseer in- en deur alledaagse menslike praktyke wat tegelykertyd materialisties en metafories is. Mense se subjektiwiteite word gevorm in dinamiese interaksie met ontvouende ruimtes. Beleefde ruimte (of sosiale ruimte, verwante ruimte of ruimtelikheid) verwys na hoe mense in 'n spesifieke ruimte leef of, soos Fataar (2011:4) dit stel, *“how they are wired into their geography, and how they transcend this geography”*, met ander woorde, ook die manier hoe hulle bo hierdie ruimtes uitstyg. Beleefde ruimte fokus op wat mense word wanneer hulle kreatiewelik omgaan met hul geografiese liggings. Soos hierdie leerders dus hul skoolruimtes meegemaak het, het hulle dit ook konseptueel meegemaak. Dit het gelei tot die beligaming van bepaalde praktyke wat in die volgende afdeling bespreek gaan word.

6.4.3 Beliggaamde aanpassingspraktyke in die skool

Thabo het genoodsaak gevoel om nie net innerlike nie, maar ook uiterlike aanpassings te maak ten einde sy navigering meer suksesvol te maak. Hy het so daaroor redeneer:

By die skool is ek vrygewend en opbouend, nie altyd fisies nie, maar soms net in woorde en dade. Ek sal maar altyd my beste voet voorsit. Ek sal maar altyd netjies lyk. Ek tree nie dieselfde by die skool op as wat ek by die huis of tussen my maats optree nie. Vir sekere plekke geld sekere gedrag.

Thabo het hier demonstreer dat hy verskillende rolle in verskillende ruimtes speel. Sy fisiese interaksie met ruimte, het dus ook 'n konseptuele aanpassingsvorm aangeneem. Hy het sy vermoë om aanpassings te kon maak toegeskryf aan sy "*uithouvermoë*".

Bia het, as prefek, altyd 'n goeie voorbeeld vir ander probeer stel deur nooit laat te wees nie; selde afwesig te wees en ywerig haar skoolwerk te doen. Sy het haar skoolklere met netheid en trots gedra en het ten alle tye probeer om 'n leierskapsrol te speel. Dit was egter nie maklik nie, want sy het dikwels teenkanting van medeleerders gekry en was, soos haar medeleerders, dikwels met ontoeganklike en onsimpatieke opvoeders gekonfronteer.

Bia het verstaan dat sy, ter wille van goeie akademiese vordering, moes aanpas. Sy het besef dat daar 'n verskil was tussen die gesproke- en geskrewe taalgebruik. Terwyl kinders en opvoeders tot 'n mate informeel was in die manier hoe hulle gepraat het in die klas, was die klem op korrekte taalgebruik en spelling, groter in die geskrewe vorm. Bia het lees haar stokperdjie gemaak en kon gevolglik makliker tussen die informele-en formele taalgebruik van huis en skool omskakel.

Snerra het verduidelik dat Swart kinders bymekaar staan omdat hulle dikwels gekoggel word deur hul Kleurling-klasmaats oor hul uitspraak van Afrikaanse woorde en die gevolglike persepsie dat hulle dom is. Hy het dit so verwoord: "*ons kan nie pouses by hulle sit nie, want hulle het vir ons gelag in die klas*". Snerra het dikwels rass spanning ervaar tussen hom en veral Kleurling-seuns. Hy het hom soos volg daaroor uitgedruk:

Hulle... ek sal sê meneer, as ek saam met hulle sit, dan vermy ek daardie goete wat..... ek is 'n prefek meneer maar, as ek iemand sien hy vloek, ek praat nie met haar [hom] nie meneer, want as jy met 'n Anhou Hoër-seun praat en vir hom sê die ding wat jy nou hier doen is verkeerd, hy sal dit 'n groot ding maak. Ek wag jou by die hek as die skool uitgaan, sal ek vir jou wag. Hulle wil dan vir jou slaan (Snerra, 17).

Sy strategie was om “*soms alleen te sit en te dink*” of pouses liewer met Xhosa meisies te praat. Snerra het in die skool staatgemaak op sy vorige beliggaamde ervarings van geweld buite die skool. In die skool het hy homself geleer om soortgelyke situasies suksesvol te onderhandel deur reflektering oor die situasie en hoe dit hom gaan beïnvloed en die korrekte optrede. Hy het dit soos volg gestel:

Ek praat nie met haar [die betrokke persoon wie die tenakoming gedoen het] nou nie. Oor ‘n tyd, dan praat ek saam met haar. Ek sal haar sê: Boeta of suster jy was verkeerd om daai te doen. Daai doen ek, want as ek daardie oomblik vir hom gese het, dit is verkeerd dan gaan hy aggressief raak meneer. So ek los vir haar laat hy eerste afkoel dan praat ek saam met haar (Snerra, 17).

In die skool, het Bishop aangevoer:

Werk ek maar hard, skryf dinge neer wat ek nog moet doen en herinner myself gedurig hoekom ek daar is (Bishop, 17).

Die data toon dat leerders verskeie situasies, in spesifieke ruimtes lees en kreatiewelik taktiek of strategieë (de Certeau, 1984) ontplooi om daarin te oorleef. As gevolg van hul lang blootstelling aan bepaalde kondisies in verskillende ruimtes, ontwikkel hierdie leerders later ‘n veelruimtelike geletterdheid. In hierdie studie presenteer hierdie geletterdhede in die vorm van die lees van situasies, rolspel, inneem van bepaalde gesindhede, praatstyl en houdings ten einde onopsigtelik in te pas in hul skoolruimte. Dyers (2009:4) voer aan dat “*children are often required to negotiate new spaces and their group and individual identity within it*”. Die deelnemers het aanpassings gemaak om hulle in staat te stel om steeds op koers te bly in die najaag van hul akademiese aspirasies. Die deelnemers se liggame was as kern- hulpmiddel gebruik om kreatiewelike navigasies te maak. Beliggaamde aanpassingspraktyke verwys dus na die liggaamlike tentoonstellings of presentering van spesifieke gekultiveerde aanpassingspraktyke.

6.4.4 Omgaan met skoolwerk in die skool

My observasies van deelnemers in die skool, het getoon dat hulle oor die algemeen die reëls van die skool nagekom het. Hulle het hul skooldrag met trots gedra en was beleefd in hul interaksies met mede-leerders en opvoeders. Drie van hulle was prefekte.

Die gewig van die verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies al dan nie, het grootliks op die skouers van die deelnemers self berus. In die voorafgaande paragrawe was 'n bespreking gebied van hoe die deelnemers aan hierdie studie te werke gegaan het in hul meemaking met leerprosesse in die skool. Die deelnemers het bepaalde standaarde gehad waarteen hulle hul vordering op skool evalueer het.

Thabo se beskrywing was:

My vordering wissel af en toe. Gemiddeld, sou ek sê. Ek kom altyd deur met my skoolwerk. Nie te goed nie, maar terselfdertyd ook nie te sleg nie. Maar ek maak dit (Thabo, 17).

Samantha het haar gemiddelde prestasie erken deur te sê:

Ek doen redelik goed op skool. Ek is swak in sommige van my vakke maar ek leer gereeld sodat ek dit kan maak (Samantha, 17).

Bia was harder op haarself met hierdie woorde:

Ek het redelik goed gedoen, maar dit is nie my beste nie. Ek voel ek kan nog baie beter doen soos byvoorbeeld met Natskei [Natuur en Skeikunde] maar omdat ek nie altyd uitsien na die periode of na die vak nie, nou voel dit ook nie vir my om uit te sien daarna om dit te leer nie (Bia, 17).

Bishop erken dat progressie vir hom nie so maklik was nie met sy stelling:

Tot sover het ek nog nooit gedruip nie, behalwe graad 10. Die aanpassing met tale was 'n bietjie uitdagend vir my. Ek het egter nou aangepas en ek is terug op die regte pad (Bishop, 17).

Vir Snerra was dit “ok” behalwe vir die “*taalprobleem*”. Alhoewel hy 'n werkbare begrip gehad het van Afrikaans in die gesproke vorm, het hy gesukkel met die geskrewe vorm daarvan.

Die data toon dat die deelnemers, volgens hul eie standaarde, nie so goed presteer het soos hulle gehoop nie. Terwyl sommige beskeie was oor hul vordering, maar steeds hoër standaarde vir hulself gestel het, was daar ander wat gemiddeld gevorder het maar dit as 'n tydelike kondisie afgemaak het. Sommige insette het getoon dat opwaartse mobiliteit nie noodwendig liniêr verloop nie. Almal het ook nie teen dieselfde tempo gevorder nie.

Uitdagings in die skolingsproses was ook verskillend vir elke deelnemer. Snerra het sy vrese en verleentheid in die omgaan van skoolwerk soos volg verwoord:

Ek het bang geraak in die klas wanneer opvoeders nuwe werk verduidelik, want by die klasse, ons Swart kinders doen nie goed nie en ons word gelag. By die Fisiese [Wetenskappe] klas da is ek baie, baie stadig, want die meneer praat vinnig en die meneer gaan aan. Ek probeer om daar te wees, maar dan kan ek nie (Snerra, 17).

Snerra se strategie was om met opvoeders na afloop van lesse te praat en te verduidelik dat hy nog nie verstaan het nie. Hy het egter gou agtergekom dat al die opvoeders nie so toeganklik was nie. Hy was dikwels aangesê om meer op te let in die klas. Snerra se Elektriese Meganika-opvoeder was besonders ondersteunend. Hy het ook uitgeblink in hierdie vak.

Ten einde sin te maak van die behandelde werk in die klas, was Snerra genoodsaak om *“by die huis te sit met boeke en uit te werk, hoe het hulle miskien by hierdie antwoord uitgekom”*. Hy het hieroor gesê:

Ek sit daar en ek dink en ek lees en ek lees op om te verstaan en om die antwoord te kry, het hy gesê. Ek word nie gehelp nie meneer, ek help vir myself tot ek verstaan (Snerra, 17).

Snerra het verder verduidelik dat hy niemand anders behalwe vriende gehad het om hom te kan help met werk wat hy nie verstaan het nie. Hy het dit so gestel:

As ek iets nie kan verstaan nie, da is 'n vriend van my wat 'n Tswana is. Sommige tye ons verstaan, want ons is in een klas. Ons sit langs mekaar. Sommige tye as ekkie verstaan nie da moet hy verduidelik (Snerra, 17).

Om werk in sy kop te kry, het Snerra 'n teks herhaaldelik gelees, opgesom en probeer om sonder op die antwoorde te kyk, korrek oor te skryf. Dit was sy leerstyl in feitlik al sy vakke, behalwe Elektriese Meganika. Terwyl daar ook 'n mate van teorie betrokke was in hierdie vak, het hy hier meer geleentheid gehad om praktiese werk te doen.

Thabo het verduidelik dat hy tydens lesse:

Wag totdat die opvoeder vir my vra, maar sal nie uit my eie beantwoord nie (Thabo, 17)

Hy het dit gedoen uit vrees vir afkraking deur klasmaats of opvoeders. Sy strategie om die leerproses suksesvol te medieër was, in sy woorde:

Ek skets vir die opvoeder 'n prent van wat ek nie verstaan of kan doen nie. Ek verduidelik hoe my omstandighede lyk, want ek kry die idee dat hulle dit [leerders se vermoëns en begrip] veralgemeen. Hulle dink almal is op dieselfde vlak. Hulle dink almal sit met dieselfde omstandighede. Dit is nie die geval nie (Thabo, 17).

Soos in die geval van Snerra, was hy ook dikwels aangesê om meer op te let in die klas. Thabo het gou besef dat hy meer op sy eie sal moet werk. Hy moes by die huis op eie houtjie sinmaak van behandelde werk, want sy ouers kon hom nie help nie. Hieroor het hy hom soos volg uigelaat:

My ma-hulle is nou nie van die mense wat baie geletterd is nie (Thabo, 17).

Hy het vir homself 'n studierooster opgestel en lang ure na skool aan sy skoolwerk spandeer terwyl die meeste van sy portuurgroep hul tyd aan ontspanning verwyd het. Die vaslegging van werk het gepaardgegaan met herhaalde lees en memorisering.

Samantha het dikwels die antwoorde van vrae geken, maar het verkies om nie vrywilliglik hand op te steek in die klas nie in vrees vir afjakkig en vernedering van mede-leerders en opvoeders. Sy het dikwels die geleentheid na skool gebruik om die dag se werk weer deur te lees en opsommings te maak van behandelde werk. Hierdie opsommings het sy met afkortings gemerk en herhaaldelik geles en skryf todat sy dit kon onthou. Kondisies by die huis het egter versleg met haar broer se dwelmprobleme en sy was geforseer om alternatiewe planne te beraam om haar skoolwerk te doen. Samantha se vasberadenheid om bo haar omstandighede uit te styg, het haar die moed gegee om sommige opvoeders se afkrakerigheid te hanteer en self die prinsipaal te nader om vir haar plek om te leer in die skoolhostel te reël. In die hostel het sy van dieselfde studiemetode gebruik gemaak.

Bishop het die skool betree met die droom om 'n musiekvervaardiger "*of iets in die musiekbedryf*" te word. Hy kon nie verstaan toe sy opvoeders hom meedeel dat hy by 'n ander skool moes wees wat vir hom die geleentheid om in 'n musiekringting te studeer nie. Bishop het sy leerstrategieë soos volg verwoord:

Ek sorg dat ek betyds is by die skool; myself is en nie te kyk wat ander doen nie en om 'n gebalanseerde roetine te volg (Bishop, 17).

Vir Bishop was die strategie van notas afneem; nie deel te neem aan klasgesprekke en dan by die huis met vriende se hulp sin te maak van behandelde werk, die

enigste sinvolle metode, veral teen die agtergrond van ontoeganklike opvoeders en ouers wie hom nie kon help met sy skoolwerk nie. Oor sy ouers, het hy die volgende gese:

My vader is eintlik nie iemand wat 'n belangstelling het in die skoolwerk nie. Hulle gee nou en dan ondersteuning op hulle manier. My ma hou byvoorbeeld daarvan om te skel (Bishop, 17).

Wanneer Bia gedurende lesse verveeld was, “*teken [sy] gewoonlik*”. Sy beskryf die wyse hoe sy te werke gaan met haar skoolwerk soos volg:

Ek doen maar altyd my huiswerk om sodoende moeilikheid te voorkom. As die opvoeder opdragte gee, dit hang af watter onderwysers dit is, want as dit 'n spesifieke onderwysers is sal ek dit op daardie datum ingee. Ander s'n, 'n dag of wat later (Bia, 17).

Bia se metode van vaslegging was min of meer dieselfde as die van Samantha, naamlik dat sy werk herhaalde kere deurgelees het; opsommings gemaak het en dan die inhoud uit haar kop probeer neerskryf het.

Ten spyte van effense nuanse in strategie, het al die deelnemers staatgemaak op hul vermoëns om teksinhoud te kan onthou, met ander woorde, pappegaaileer. Te midde van bepaalde kulturele kapitaalvorme en gebrekkige ondersteuningsstrukture, het die sinvolle meemaking met die leerprosesse, met ander woorde, die sosiale prosesse rondom leer wat bydrae tot kinders se suksesvolle leerpraktyke in die skool, in 'n groot mate van die deelnemers se eie navigeringspraktyke afgehang.

Die jeugdige deelnemers het die skool betree vanuit verskillendestrukturele posisies wat geassosieer was met verskillende sosiale gewoontes (Hattam et al., 2009:304). As gevolg van hul habitus, het die leerders verskillende kwaliteite van kulturele disposisies beliggaam. In die veld van die skool was die jeugdige onderwerp aan 'n bepaalde nougesette middelklas-kultuur wat bepaalde vorms van kapitaal erken het en ander nie. Die opvoedingstelsel, volgens Bourdieu (1986:20), “*maintains a pre-existing social order, that is, the gap between pupils endowed with unequal amounts of cultural capital*”. Op hierdie wyse funksioneer die skool as 'n gewoonte-vormende mag wat 'n bepaalde gekultiveerde habitus as ideaal voorhou (Bourdieu 1971a: 184). Chisholm (1997) argumenteer dat skole 'n assimilatoriese benadering volg waarvolgens daar van alle leerders, ongeag agtergrond, verwag word om aan te pas by die eendimensionele kulturele normes en praktyke van die skool (p.217).

Die speelveld in die skool is egter nie gelyk nie. Spelers wie begin met 'geskikte' vorms van kapitaal het uit die staanspoor 'n voordeel, want die veld maak staat op- en is afhanklik van daardie soort kapitaal. Sulke gelukkige spelers is in staat om hul kapitaal tot hul voordeel te gebruik, selfs meer kapitaal te genereer en vinniger as ander spelers te vorder. Vir arm, landelike werkersklas-leerders ontstaan daar 'n tweespalt tussen hul agtergrond waarin hulle buite die skool gesosialiseer word en die verwagtinge binne die skool.

Leerders lees en internaliseer nie net boodskappe wat eksplisiet gekommunikeer word aan hulle in die vorm van skoolgeboue, univorms, ensomeer nie, maar ook implisiet deur die handeling van opvoeders, portuurgroepe en hul eie waarneming. Die skool is selektief in die erkenning van bepaalde disposisies. Diegene wie floreer op skool beliggaam kulturele kapitaal wat goed inpas by die *geïnstansionaliseerde kapitaalvorme* wat deur die skool voorgehou word as ideaal. Dit beteken dat individue met hierdie voorkeur-kapitaalvorme 'n beter kans staan om die taal van die skool te verstaan en uiteindelik beter te vorder.

In die skool word die unieke opvoedkundige vermoëns van werkersklas-leerders dikwels misken oftewel, *"misrecognised as the result of individual giftedness"* (Bourdieu & Passeron, 1979:22), eerder as klas gebaseerde verskille. Die feit dat vermoëns wat gemeet word deur skolastiese kriteria dikwels nie die gevolg is van natuurlike gawes nie, maar eerder van minder of meer ooreenkomste tussen klas en kulturele gewoontes en die vereistes van die opvoedingstelsel of die kriteria wat sukses daarin definieer (Bourdieu & Passeron, 1979:22), word ignoreer. Boonop word leerders hanteer met 'n pedagogiek van eendersheid (Fataar, 2012) wat daarop teneerkom dat 'n kombinsie-benadering gevolg word waaronder leerders se uniekhede en eiesoortige fondse van kennis nie erken word nie.

Teen die agtergrond van 'n disjunksie tussen werkersklas-leerders se disposisies en makro-geïnformeerde verwagtinge van hul skool, was die leerders in hierdie studie, in terme van die konseptualisering van hul opvoedkundige en lewensaspirasies, op die periferie geplaas. Hulle was dus op hul eie aangewese om vir hulself, in 'n ruimte soos die skool, lewensvatbare opvoedkundige weë uit te grawe.

6.5 Opsomming

Die hoofstuk het ten doel gehad om die ervarings van werkersklas-leerders in hul skool in oënskou te neem. Die konteks van die skool was bespreek ten einde 'n beeld te skets van, soos Reay (2005:27) dit stel, *“the particular social setting where class dynamics take place”*.

Die sosiale kondisies waarin die deelnemers hul habitus gevorm het, het getoon dat hierdie kondisies, diep beperkend was en bepaalde inskrywings op kinders se liggame gemaak het. Hulle het hierdie inskrywings internaliseer en op so 'n wyse hul eiesoortige habitus gekonstrueer.

Die leerders het baie hoë aspirasies gehad wat feitlik uit voeling was met hul lewensrealiteite. Maar hul ryke verbeeldings en die gepaardgaande passie waarmee hulle gehoop het, het aan hulle momentum gegee om te aspireer. Hul kapasiteit om te aspireer het aan hulle die vermoë gebied om 'n koers in die toekoms te lees.

Die hoofstuk toon dat die leerders bepaalde ruimtelike oriënterings gevestig het soos hulle hul beleefde skoolruimtes fisies meegemaak het. Hierdie leerders se konseptuele meemaking van ruimtes terwyl dit voor hulle ontvou, het gelei tot bepaalde beliggaamde aanpassingspraktyke. Die leerders het die vermoë om verskeie situasies in spesifieke ruimtes te lees en kreatiewelike taktiek of strategieë te ontplooi, ontwikkel. Dit het gelei tot die vestiging van veelruimtelike geletterdhede wat op verskillende wyses presenteer het.

Te midde van bepaalde kulturele kapitaaltipes en gebrekkige ondersteuningsstrukture, het die sinvolle meemaking met die leerproses, met ander woorde die sosiale prosesse rondom leer wat bydra tot kinders se suksesvolle leerpraktyke in die skool, van die deelnemers se eie navigeringsstrategieë afgehang. Alhoewel daar effense nuanse was, het die data getoon dat die leerders in hul omgaan met hul skoolwerk, origns dieselfde (papegaai)-leerstyl volg.

Wanneer hierdie leerders die skool betree het, was hulle begroet met nuwe vorms van beperkings en nuwe uitdagings. In die veld van opvoeding wedywer verskillende individue om 'n plek in daardie veld te bekom. Diegene met die mees geskikte kapitaaltipes in daardie veld, het meer mobiliteit. Kinders wat dus oor die kapitaaltipes beskik wat in lyn is met dit wat die skool voorhou as ideaal, het beter

ervarings van skool. Die habitus van die individu internaliseer hierdie logika. Oorlewing of suksesvolle navigasies in die skool, plaas verdere aanpassingsverwagtinge op arm, werkersklas-leerders.

Hierdie kinders moes die uitdagings binne die sosiale ruimtes van hul skool naamlik eendimensionele-benaderings, rassisme, onstimulerende leeromgewings en hoë skolastiese verwagtinge in verhouding tot hul eie opvoedkundige aspirasies, oorweeg ten einde suksesvolle navigasies in hierdie ruimtes te kon maak.

Die konseptuele fokus van die hoofstuk was om te verstaan hoe arm, landelike jeugdige se ervarings binne die skool die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed. Onderliggend hieraan was die verstaan van hul fisiese leefruimtes; die rol wat aspirasies in hul lewens gespeel het; hoe hulle hul aspirasies ontwikkel het en dit reggekry het om beter toekoms te kon visualiseer asook die bepaalde belligaamde praktyke wat hulle ontplooi het ten einde op koers te bly in die najaag van hul doelwitte.

Die volgende hoofstuk bied 'n analise van die verskillende (binne-en buite skool) ruimtelike kontekste waarin die verskillende deelnemers hul daaglikse lewens en skoling meegemaak het.

HOOFSTUK 7 DATA ANALISE EN INTERPRETASIE

7.1 Inleiding

Die doel van hierdie tesis was die intellektuele soeke na 'n fokus en 'n verklaring van die hoofvraag naamlik, *Hoe arm, landelike leerders hul skoling beskou, beleef en beliggaam in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies*. Ek was gedryf deur die oorweging van die bepaalde wyses hoe werkersklas-leerders hul skolingsproses oor verskillende ruimtes (binne-en buite die skool) ervaar; wat die aard van aanpassings is wat hulle maak ten einde op koers te bly in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies en hoe 'n verskuiwing in habitus hul wording of skolastiese mobiliteit beïnvloed.

Die fokus van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese interpretasie te bied van die data in hoofstuk 5 en 6 ter beantwoording van die navorsingsvrae. Ek maak hoofsaaklik gebruik van die Bourdieuaanse teoretiese lense van veld, kapitaal en habitus (Bourdieu, 1971, 1986, 1989, 1998; Bourdieu & Passeron, 1979) om werkersklas-leerders se meemakings te verduidelik. *Veld*, as 'n teoretiese lens, is bruikbaar om te verklaar dat individue binne strukture of diskoerse opereer waarin daar reëls en regulasies is wat sodanige individue se praktyke informeer. *Kapitaal* help om te verduidelik dat individue in 'n veld beskik oor bepaalde kwaliteite wat die mate van individue se beweeglikheid in 'n veld sal bepaal. Die *habitus* dui op die individu se internalisering van sy of haar posisie en mate van beweeglikheid in 'n veld. Die interverwantskap van hierdie teorieë help om die praktyke van individue in bepaalde kontekste te verklaar.

Die analitiese taak van hierdie hoofstuk is om te toon hoe werkersklas-leerders hul skolingsproses deur bepaalde oriënteringspraktyke medieër wat hulle vermoë om 'n selfgeskoolde habitus te ontwikkel, beïnvloed. Alhoewel daarna verwys word, fokus die hoofstuk nie primêr op die kognitiewe leerprosesse van leerders nie. Dit gaan hier meer oor hoe die sosiaal-ruimtelike realiteite van vyf werkersklas-leerders bydrae tot die vorming van hul leerdisposisies. Dit is hoe hulle hul leer-sosialiteite medieër en konstrueer wat hulle in staat stel om vorentoe momentum te verkry in die skool. Dit is 'n konstruksie van elemente wat gebaseer is op hierdie kinders se plasing en die soort transaksies en navigasies wat hulle oor verskillende ruimtes heen maak in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

Ek maak gebruik van narratiewe analise (Reisman, 1993:2; Schreurich, 1995: 241) ten einde die vorming van die selfgeskoolde habitus van arm, landelike jeugdiges op te som. Volgens Schreurich (1995:241) word narratiewe konstruksies gebaseer op *“the complexity, uniqueness, and interdeterminedness of each one-to-one human interaction”*. Betekenisse uit observasies en onderhoude was gegenereer uit die interpretasies van die navorser. My eie subjektiwiteit en aanames oor habitusvorming kon dus in die analiseringsproses ingebring word. Silverman (1993) maan juis dat totale vryheid van subjektiwiteit in sosiale wetenskappe onmoontlik is.

Omdat die navorsing gesetel was in ware lewenssituasies waar die beleefde ervarings van die deelnemers bestudeer was, het ek gepoog om ryk beskrywings aan te bied van die verskillende ruimtes waarbinne die deelnemers se leersosialisering plaasgevind het. Die doel was om die leser binne die kontekste te neem van die deelnemers se huise, gemeenskappe en skole soos gesien deur die deelnemer se oë. Ten einde die kredietwaardigheid van die data te verhoog, het ek data uit verskillende bronne gebruik in ’n proses van triangulasie (Lincoln & Guba, 1985:219). Die respondante se antwoorde en gedrag tydens observasies was onafhanklik, deur hul ouers, vriende en opvoeders vir konsekwentheid geverifieer. Triangulasie het my gehelp om te ontdek dat daar veelvuldige realiteite in sosiale lewe is. Ek het ook die getranskribeerde onderhoude aan die deelnemers voorgehou vir verifiëringsdoeleindes. Op hierdie manier kon ek verseker dat ek my eie moontlike bevooroordeeldheid beperk en die validiteit van die data verhoog.

Hierdie hoofstuk word in 3 dele aangebied. Die eerste deel is ’n analise en bespreking van die deelnemers se meemaking van skoling in die verskillende ruimtes van hul ouerhuis, gemeenskap en skool. Dit word gedoen omdat kinders se skoling nie net binne die klaskamer plaasvind nie, maar ook oor verskillende ruimtes buite die skool. Die kinders se fisiese meemaking van verskillende ruimtes het gepaard gegaan met verskillende konseptualiserings daarvan. Arm leerders se ruimtes is in hierdie studie altyd onder konstruksie, of soos Massey (2005:9) dit stel, *“always in the process of being made; never finished; never closed”*. Ek bied in hierdie deel ’n analisering aan van die interverweefdheid van aspirasie as dryfveer vir ruimtelike meemakings. Robinson (2002:432) se kontensie dat jongmense hulself en ruimte interverbinding aan mekaar soos hulle hulself in ruimtes belê, is nuttig om te verklaar hoe jeugdiges hul lewens onderhou, ontwikkel en aanpas deur

selfbelegging (beligaming) in ruimtes wat dikwels opgestel is om hulle uit te sluit. Uiteindelik word die verband tussen leerders se aspirasies en hul interaksies met ruimtes analiseer.

Die tweede deel van die hoofstuk het gefokus op die beliggaamde navigeringspraktyke van die deelnemers. Hier word gekonsentreer op die rol wat die liggaam speel in die mediëring van verskillende invloede in hul beleefde ruimtes binne- en buite die skool. Die liggaam, volgens Lefebvre (1991:40), “*can be liberated through a production of space*”. Die verwantskap tussen aspirasies (wat aangevuur word deur geloof en kreatiewe verbeelding) en praktiese tentoonstelling deur middel van beliggaamde navigeringspraktyke word in hierdie afdeling bespreek.

In die derde deel van die hoofstuk word gefokus op werkersklas-leerders se leernavigeringsstrategieë ten einde sinvolle interaksie met hul skolingsproses moontlik te maak. Ek wil in hierdie deel die aard van die leerders se habitus analiseer. Met ander woorde, wie of wat hulle word as gevolg van hul verbeeldingrykheid en kreatiewe aanpassingspraktyke en wat dit vir hul skolingspraktyke inhou. Vir hierdie doel maak ek gebruik van die ortodokse kode-teorie van Bernstein (1985) in samewerking met Bourdieu se konstruksies van kapitaal, veld en habitus.

’n Geïntegreerde analise van arm, landelike leerders se belewings-en wordingspraktyke oor verskillende landelike ruimtes heen sal my in ’n posisie plaas om werkersklas-leerders se beskouing, beleving en beligaming van hul skolingspraktyke in hul landelike kontekste toe te lig en bepaalde interpretasies daaroor te kan maak. Die belangrikste punt wat ek hier aanbied is dat vlakke van kapitaal wel die opwaartse mobiliteit van arm kinders beïnvloed, maar dat dit nie noodwendig bepalend daarvan is nie. In hierdie opsig sluit ek aan by Bourdieu se kontensie dat die habitus ruimte laat vir agentskap en nie determinerend is van individue se praktyke nie.

Ek poog egter ook om verby Bourdieu te beweeg met die konseptualisering van *selfgeskoolde habitus* as ’n konsep wat ’n verskuiwing van habitus meebring deur die wisselwerking van verbeelding en kreatiewe ontplooiing van beliggaamde aanpassingspraktyke in verskillende ruimtes (Lefebvre, 1971/1991; Massey, 2005; Watkins, 2005). ’n Selfgeskoolde habitus word voorgestel op grond van die feit dat

die strukturele elastisiteit van Bourdieu se habitus-argument, in die lig van snel-veranderende strukturele kontekste, onder verdenking kom. Die hoofstuk word tot 'n konklusie gebring met 'n beknopte samevatting van die vernaamste bevindings wat in verband met die navorsingsvrae gestel is.

7.2 Skoling in 'n landelike ruimte

In hoofstukke 5 en 6 was data aangebied ten einde arm, landelike leerders se meemaking van skoling in hul ouerhuise en gemeenskap asook binne die skool te beskryf. Onderliggend hieraan was die beskrywing van hul alledaagse fisiese leef-en-leer kontekste wat hul disposisies informeer het asook die beliggaamde selfvormingspraktyke wat hulle onderneem het ten einde aan koers te bly in die nastrewing van hul aspirasies.

Soos reeds in hoofstuk 3 verduidelik was, verwys ruimte na die produksie van materiaal en simboliese praktyke in spesifieke gelokaliseerde kontekste wat hulself geproduseer is binne wyer kringe van globale, nasionale en plaaslike skale (Lefebvre, 1991/1971:12). Lefebvre (1991/1971) bied 'n uitleg van die interaksie tussen fisiese of materiële ruimte, verteenwoordigende ruimte en lewensruimte wat help om 'n geheelbeeld van die deelnemers se sosiale ruimtes te bied. Soos in hoofstukke 5 en 6 uitgelig was, was die ruimtes waarin hierdie kinders hulle bevind het, diep beperkend. Hulle het almal in baie klein huisies gewoon wat dikwels oorbevolk was en dikwels basiese geriewe ontbreek het. Materiële ondersteuningsbronne in hul gemeenskap was skaars en het talle uitdagings vir hul sinvolle opvoedkundige ontwikkeling ingehou. Hul skool het ook fisiese en strukturele uitdagings ingehou. Dit is in hierdie ruimtes waarin die werkersklas-leerders in hierdie studie vir hulle 'n opvoedkundige bestaan moes uitgrawe.

Beleefde ruimte verwys nie net na hoe mense in spesifieke gebiede leef nie maar ook hoe hulle daar verby kan leef. Die ruimte tussen die 'voorgestelde' en die 'waarneembare' is die beleefde ruimte met ander woorde, die ruimte van subjektiwiteit of menslike ervarings (Watkins, 2005:220). Vir Lefebvre (1991:66) word beleefde ruimte aktiewelik geproduseer in- en deur alledaagse menslike praktyke oftewel, menslike agentskap.

In hierdie studie fokus beleefde ruimte op mense se wordings wanneer hulle omgaan met ruimtes en nuwe praktyke skep. Beleefde ruimte is vir Bourdieu 'n *"invisible reality that cannot be shown but which organizes agents' practices and representations"* (1998:10). Dit word beskou as 'n veld waarin individue versprei is en van mekaar onderskei word deur ekonomiese en kulturele kapitaal. Die verwantskap tussen ooreenkomste of verskille in 'n veld word deur die habitus inkorporeer (Bourdieu, 1998:6). Individue se ruimtelike meemaking, stel hulle in staat om tot 'n verstaan te kom van die vlak van mobiliteit wat hulle in bepaalde velde tot hul beskikking het.

Die deelnemers se ruimtelike praktyke toon dat hul fisiese meemaking van ruimte ook gepaardgaan met 'n konseptuele meemaking daarvan. Hulle vestig dus bepaalde ruimtelike oriënterings soos hulle in- en deur die ruimtes van hul ouerhuise, gemeenskap en skool beweeg. Oor al hierdie ruimtes heen word hulle blootgestel aan verskillende kondisies en invloede wat bepaalde inskrywings op hulle maak. Alhoewel die deelnemers aan hierdie studie in ruimtes leef wat gepaardgaan met diepe beperkings, kry hulle dit reg om daardie ruimtes in hul verbeelding te herskep in ruimtes wat hoop en beloftes inhou. Hierdie leerders kry dit reg om verskeie ruimtes te lees en kreatiewelik strategieë (de Certeau, 1984) te ontplooi om daarin te oorleef.

Hulle ontwikkel denkbeeldige roetekaarte van hul omgewing waarin hulle kan onderskei tussen areas van gevaar en veiligheid. Hierdie roetekaarte word ontwikkel na blootstelling aan bepaalde situasies, hetsy liggaamlik of geestelik. Hierdie roetekaarte help hulle om suksesvolle navigasies oor verskillende ruimtes heen te kan maak. Hierdie leerders kan ook, deur middel van verbeelding, verby bepaalde beperkende ruimtes beweeg. Die data het getoon dat die deelnemers byvoorbeeld hul klein huise beskou as spreekwoordelike *paleise* en hul beperkte omstandighede as *tydelike kondisies*. Hulle oortuig hulself dat hulle vir eers opofferings moet maak om nie weer in die toekoms na hul huidige ruimtes terug te keer nie.

Verbeelding is, volgens Appadurai (1996:54), 'n kritiese verlossings- en emansiperende middel vir mense oral, selfs *"in the meanest and most hopeless of lives, the most brutal and dehumanizing of circumstances, and the harshest of lived inequalities"*. Appadurai glo ook dat mense sekere agentskap, keuses en kapasiteite

het wat geasosieer kan word met ryke verbeeldingsvermoëns. Hy is van mening dat individue in die kontemporêre wêreld oor die vermoë beskik om, ten spyte van die mees uitdagendste omstandighede, voorwaartse momentum deur die lewe te verkry met goeie verbeelding en planmatigheid (p.84).

Die leerders se leefruimtes word 'n sfeer van dinamiese gelyktydigheid wat gedurig veranderend van aard is. Ruimte, argumenteer Massey, *"is always in the process of being made, never finished, never closed"* (2005:9). Die studie het getoon dat die leerders wel hul fisiese leef-en leerruimtes as beperkend ervaar, maar dat hulle nogtans 'n lewensvatbare bestaan daarin voer. Dit word duidelik in die studie dat die deelnemers, deur middel van kreatiewe verbeelding en praktyke, agentskap bekom om hul ruimtelike realiteite binne- en buite die skool te herkonseptualiseer (Lefebvre, 1991:33). Smith (1991:70) argumenteer dat die produksie van ruimte impliseer *"that social practices and spaces are internally related in that each entails the other"*. Arm, landelike jeugdige is dus produkte van hul landelike ruimte, maar terselfdertyd ook meemakers/skeppers van daardie bepaalde ruimtes. Hul subjektiwiteite word gevorm in dinamiese interaksies met hul ontvouende lewensruimtes.

Verbeelding kry materialiteit in die denke en optrede van hierdie arm, landelike kinders. Vir hulle is verbeelding, soos Lennon (2004:107) dit stel, *"not in contrast with the real... but rather a condition for there being a real for them"*. Verbeelding het materiële of konkrete effek op arm leerders se gedrag, want dit rig hul aksie en organiseer hul lewens. Bia het gedink dat haar liefde vir Aardrykskunde en toegewydheid tot haar werk, haar ideale beroep van 'n weerkundige kon verwerklik. Thabo het gehoop dat harde werk en selfdissipline hom op die pad sou hou in sy aspirasies om 'n vegvlieënier te word. Snerra het gereken dat hy net hard moet werk op skool om homself te bevind in sy droomberoep van 'n paramedikus. Samantha kon haarself indink in die rol van 'n sielkundige deur harde werk in die skool. Bishop het gedroom oor die aansien en welvaart wat met sy beoogde beroep as musiekvervaardiger gepaard sou gaan nadat hy matriek gehaal het.

Hierdie werkersklas-leerders maksimaliseer elke ruimte soos hulle dit ervaar. Elke ruimte word dus vir hulle 'n lewensgeleentheid. Die leerders in hierdie studie toon dat kreatiewe verbeelding 'n invloed kan hê op die konseptualisering van hul

beleefde ruimtes. Hul refleksie oor die aard en kwaliteit van hul lewens waarin hulle hulself bevind, laat hulle aspireer.

Aspirasies word deur Johnson (1992:99) beskryf as 'n individu se persoonlike mikpunte en doelwitte, wense, voorkeure, keuses, berekeninge en individuele planne. Quaglia, Cobb, Walberg en Greenberg (1996:179) definieer aspirasies weer as 'n individu se vermoë om doelwitte vir die toekoms te identifiseer en te stel terwyl hy of sy inspireer word deur die teenwoordige. Haas 1992:1 (in Burnell, 2003) is van mening dat aspirasies gereflekteer word in 'n individu se idees van sy moontlike self, wat hy moontlik kan word en wat hy begeer om te word en nie te word nie.

Die data toon dat die leerders in hierdie studie hoë aspirasies het wat as populêr voorgehou word deur die media, ouers en skool. Die begeertes van die ouers, dat hul kinders 'n beter lewe as hulle moet hê, het dikwels kragtige uitwerkings op kinders. Caplon (1995:351) beaam dat *“while aspiration reflects a state of mind that motivates individuals, it is frequently shaped by the expectations of others, most notably parents, teachers and fellow peers”*. Thabo se broer het hom vertel van die lewe van 'n vegliefde. Vir Snerra was dit die uitbeelding van die lewe van 'n paramedikus op televisie wat mense se lewens red, in univorm en met flitsende ligte opdaag by 'n ongelukstoneel, wat vir hom aantreklik was. Bia het op die televisie gesien hoe weerkundiges aanbiedings doen, meer daaroor begin lees en gedink dat haar liefde vir Aardrykskunde haar ideaal maak vir 'n soortgelyke beroep. Samantha het by die skool gehoor van sielkundiges en besluit dat dit *“somma net iets [is wat sy] wil doen”* (hoofstuk 5, afdeling 5.3). Bishop het gehou van die faam en weelde wat, volgens hom, gepaardgaan sou gaan met die lewe van 'n musiekvervaardiger. Dit het 'n brandende begeerte by hom aangewakker.

Alhoewel dit in 'n mate deel vorm daarvan, dui geloof nie in hierdie geval uitsluitlik op 'n teologiese konsep wat in 'n liniêre lyn vorentoe werk vanaf hul huidige situasie tot 'n idealistiese toekomstige een nie. Hierdie kinders se aspirasie was aangevuur deur 'n kombinasie van verbeelding en geloof in dit wat vir hulle moontlik was. Hul vertrouwe of geloof word gekweek in die waardes van godsdienstigheid, doelgerigtheid, volharding en opofferings wat oor tyd en deur aanmoediging van hul ouers, gekweek was. Die geloof in iets groter as hulle, met ander woorde, iets wat hulle bo die normatiewe verwagtinge as arm kinders, kon laat uitstyg, het saam met

hul verbeelding, gedien as aansporingsmiddels om aan koers te bly in die nastrewing van hul aspirasies.

Appadurai in sy konstruksie van die nosie, “*capacity to aspire*” (2004:59-84) bied ’n waardevolle verduideliking vir die verstaan van die komplekse interaksies waardeur mense in armoedige omstandighede lewensvatbare lewens konstrueer en in die proses agentskap akkumuleer. Appadurai beskou ’n individu se kapasiteit om te aspireer (p. 59) as ’n komplekse web van interaksies waarin mense in arm gebiede aanpassings maak ten einde sinvolle lewens te lei. Hy argumenteer dat mense se kaarte van aspirasie bestaan uit ’n kombinasie van nodes en weë. Vir hom het arm mense minder aspirasionele nodes en smaller weë waarin hulle hul begeertes van mobiliteit kan uitleef. Die deelnemers se kapasiteit om te aspireer het dit vir hulle moontlik gemaak om, soos Appadurai dit stel, “*to read a map of a journey into the future*” (2004:76). Hoe meer die kapasiteit om te aspireer toegepas word, hoe groter is die potensiaal vir die verandering van die terme waaronder armes moet leef (Appadurai, 2004:81).

Aspirasievorming vir hierdie leerders werk deur die mobilisering van ’n verbeelding van wat hulle kan word in die lewe wat dan konkrete materialiseringspraktyke aan hulle bied. Hulle speel met verbeeldingspraktyke wat nie in werklikheid nie realiseerbaar is nie, maar waaraan hulle wel hulself koppel omdat hulle wil uitstyg uit ’n konteks van armoede. Verbeelding gee egter aan hulle die energie om vorentoe te beweeg in die soeke na ’n aspirasie-konteks wat hulle vir hulself in die vooruitsig stel. Die verbeelding, argumenteer McNay (2000:145):

Exceeds instituted meaning, and it is this excess, this that cannot easily be written, analysed or articulated—since the very object of its articulation transforms it into something outside of the imaginary, an output—which makes this indeterminacy so central to a full understanding of the ways in which body-subjects act within the world.

Vir die leerders in hierdie studie dien aspirasies as ’n tipe van einddoel wat nie noodwendig bereikbaar is nie, maar wat hulle aan koers hou deur die skool. Hierdie leerders se aspirasies was baie hoog, feitlik idealisties. In die meeste gevalle, het nie een van die deelnemers ’n familielid gehad wat matriek gehaal het nie. Niemand in hulle onmiddellike familie of vriendekring het al enige van hierdie beroepe waarvoor hulle droom, bereik nie. In hul woonbuurt was daar ook nie veel rolmodelle wat hulle

kon inspireer of lei in die korrekte stappe tot die verwesenliking van hierdie ideale nie.

Daar is dus 'n konneksie tussen aspirasie en ruimte in hierdie studie. Verbeelding en geloof dien as die energiemiddels vir arm leerders se aspirasionaliteite, terwyl hul aspirasies konkretisering vind in hul optredes. In die volgende deel van die hoofstuk sal bespreek word hoe arm leerders se aspirasies materialiteit kry in die praktyke waardeur hulle probeer om die beperkthede van hul lewenskondisies te mitigeer.

7.3 Beliggaamde aanpassingspraktyke

Beliggaamde praktyke in hierdie studie verwys na die liggaamlike tentoonstellings of presentering van spesifieke gekultiveerde praktyke en ruimtelike navigasies wat voortspruit uit leerders se verbeelding. Dit is hoe arm leerders se hoop en drome, materialiteit kry in hul praktyke. Dawney (2011) beskou die materialisering van verbeelding deur 'n oorweging van die verbeelding as materieël, beliggaamd en affekterend wat die moontlikheid van tweespalt tussen die ideaal en werklikheid uitwis. Vir Dawney vorm "*ideas and imagination*" nie praktyke nie, "*they are practices*" (2011:539). Daar bestaan 'n materiële verwantskap tussen die liggaam en die wêreld wat presenter in verskillende vorms van toegang tot diskursiewe vorms; ambivilante modes van behoort aan; disjunksie en die verwerping van sommige vorms van verbeelding deur verskillende- geplaasde subjekte.

Arm, landelike leerders se beleefde ruimtelike oriënterings word gebaseer op hul ruimtelike navigeringspraktyke. Hulle gebruik hul liggame as kern- hulpmiddel om kreatiewelike navigasies te maak. Fiske (1989) illustreer die interverbintenis van die liggaam en ruimte soos volg:

Though the body may appear to be where we are most individual, it is also the material form of the body politic, the class body, the racial body, and the body of gender. The struggle for control over the meanings and pleasures (and therefore the behaviours) of the body is crucial because the body is where the social is most convincingly represented as the individual and where politics can best disguise itself as human nature (p.70).

Deur middel van beligaming kan arm kinders hul praktyke in verskillende ruimtes herorganiseer ten einde hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. In haar ouerhuis het Samantha byvoorbeeld dikwels 'n rol van skyn-onderdanigheid en onderhandeling ingeneem ten einde haar lewenskondisies meer draagliker vir

haarself te maak. Sy het haar klein kamertjie aanvaar as haar eie ruimte. Sy het, uit vorige ervarings, geweet dat sy uit haar dwelmverslaafde broer se pad moes bly of om hom nie te affronteer nie. As dit nie gewerk het nie het sy met die skoolhoof gaan onderhandel om by 'n plaaslike hostel te werk (hoofstuk 5, bl. 19). In die skool het sy hostiele situasies met mede-leerders en opvoeders identifiseer en dit probeer vermy.

Bia was aanpasbaar in haar ruimtelike navigerings. In haar ouerhuis, het sy mense se gemoedere opgesom en met die gesinslede onderhandel vir 'n plek en tyd om skoolwerk te doen. Deur onderdanigheid te betoon aan haar ouers en te assisteer met huistake, het sy die volwassenes aan haar kant gekry en kon sodoende 'n plekkie en tyd in die huis kry om haar skoolwerk te doen. In die gemeenskap het sy 'n *'kyk en optree-strategie'* gevolg (hoofstuk 6, bl. 16) om hostiele situasies te vermy. In die skool het sy probeer om haar pligte sorgvuldig na te kom, maar gevaar-elemente of mense wat haar vordering kon belemmer, ignoreer.

Thabo se lees van wat in die gemeenskap aangaan, het hom anders laat optree. Hy het gesien waaraan die meeste van sy portuurgroep deelgeneem het en watter nagevolge dit vir hulle ingehou het. Hy en sy vriende, het liever bymekaar gekom om rugby op die televisie te kyk of om net saam te sosialiseer by mekaar se huise (hoofstuk 5, bl.20). In die skool het hy onder die radar gespeel deur aan sy maats voor te hou dat hy akkoord gaan met hulle, terwyl hy eintlik hard aan sy eintlike aspirasionele ideale gewerk het (hoofstuk 6, bl. 15).

Bishop het by sy vriende geleer hoe om te oorleef in die gemeenskap. Ten einde in te pas en aanvaar te word in die gemeenskap, het hy soms deelgeneem aan *'ikasi-praktyke'* soos om uit te hang by *'shebeens'* waar mense gesosialiseer het rondom drank en harde musiek. Hy het hierdie dinge gedoen ten einde verwerping in sy gemeenskap te voorkom. Vir hom was dit 'n manier om respek en vertroue op te bou in die gemeenskap. In die skool het hy tussen die seuns van sy gemeenskap beweeg en gevare van skoorsoekende seuns op die skool vermy. Hy het homself onderwerp aan die gesag van opvoeders alhoewel hy soms deur sommige van hulle mishandel was.

Snerra se blootstelling aan hostiele situasies in die gemeenskap, het hom versigtig laat kies tussen vriende en plekke van ontspanning in sy gemeenskap. Hy het sekere dele van die woonbuurt vermy en slegs met vriende uitgehang in wie hy

gemeenskaplikheid gesien het. As 'n strategie om veilig te bly, het hy probeer om alle mense in die gemeenskap met respek te behandel (Hoofstuk 5, bl 19). In die skool, was hy oordeelkundig in sy assosiasies met mense. Uit vorige ervarings, het hy geglo dat sommige mede-leerders daarop uit was om Swart kinders soos hy te verkleineer. Gevolglik het hy konfliktsituasies vermy en in veilige ruimtes probeer bly. Soms het dit beteken dat hy eenkant moes sit in klaskamers of hostiele opvoeders moes verdra.

Omdat hierdie jongmense se lewens gespasieer was oor ruimtes, was bepaalde dinge in bepaalde ruimtes op hul liggame ingeskryf. Hulle was blootgestel aan verskeie ervarings in hul ouerhuise; in hul interaksie met ander in die gemeenskap en veral in die skool en het hierdie dinge deur hul liggame ervaar (Nespor, 1996: 119). Inskrywings op hul liggame het plaasgevind deur middel van eksplisiete boodskappe van die strukture en praktyke in hul ouerhuise, gemeenskappe en skole sowel as implisiete boodskappe deur hul eie lesing en interpretasie van die handeling van volwassenes en hul portuurs. Hierdie inskrywings was later deur hulle geïnternaliseer en beliggaam. Hierdie arm kinders se liggame het dus gedien as kern-hulpmiddel in hul navigasies.

Kinders se skoling vind, soos deur Nespor (1996:121) geartikuleer, nie net plaas in die klaskamer nie, maar ook buite die skool-in die gemeenskap en in hul ouerhuise. Deur hul liggame te gebruik, het hierdie leerders geleer om, oor verskillende ruimtes, situasies te lees of op te som. Op so 'n wyse kon hulle hostiele situasies vroeg identifiseer en voorkomende navigasies maak om dit te vermy. Hulle het emosionele dissipline gehandhaaf deur nie vir hulle te steur aan die negatiewe of afbrekende aanmerkings wat teenoor hulle gemaak was nie. Die leerders het taal-aanpassings gemaak deur taal-omskakelings, tussen die informele taal buite die skool en die formele taal binne die klaskamer, te maak. Hulle het hul liggame gebruik om te praat; te loop en soms te lyk soos diegene rondom hulle. Op so 'n manier kon hulle aandag weg van hulself reflekteer en sodoende fokus op hul eintlike doelwitte.

In die beperkte fisiese ruimtes van hul ouerhuise, die gevaarlike terreine in hul gemeenskappe en in die onstimulerende ruimtes van hul klaskamers het hierdie kinders kreatiewelik te werke gegaan om sin te maak van hul skoolwerk. Hulle het die bronne of fasiliteite in die gemeenskap wat wel beskikbaar was, maksimaliseer.

Hulle het byvoorbeeld gebruik gemaak van die plaaslike biblioteek vir woordeboeke, rekenaars, elektrisiteitsgebruik en die moontlikheid om antwoorde van ander skoliere te kry. Hulle het sosiale netwerke (vriende en selfone) gebruik om inligting uit te ruil en geleenthede te skep vir gesamentlike leer. Hulle het beknopte spasies in hul huise 'omskep' in studeerkamers deur studieroosters, doelwitte en ideale beroepe teen die mure te plak. Op hierdie wyse kon hulle verby die beperkthede van hul omstandighede kyk en fokus op hul drome.

My observasies het getoon dat arm, landelike leerders gebruik maak van beliggaamde aanpassingspraktyke om tussen die tweeledigheid van die interne (aspirasies) en die eksterne (realiteite) te medieer. Hulle gebruik hul liggame om beperkthede in verskillende ruimtes te transendeer deur kreatiewe aanpassings te maak. Op hierdie wyse, hou hulle hul opvoedkundige aspirasies lewend. Die jeugdiges in hierdie studie het nooit hul vorige ervarings oorboord gegooi nie, maar het dit eerder gebruik, soos Nutall (2008:93) dit stel, "*in a morphing way*". Hulle vorige ervarings het gedien as geheuebank waaruit onttrekkings gemaak kon word vir ontplooiing in nuwe situasies (Fataar, 2010:4). Langdurige blootstelling aan bepaalde ruimtes, help kinders om uit te werk watter tipe rolle, gesindhede, praatstyle en houdings geskik is ten einde oorlewing vir hulle moontlik te maak. Hulle ontwikkel, met ander woorde, 'n veelruimtelike geletterdheid. Dit is deur veelruimtelike geletterdhede dat die leerders vir hulself roetes kon oopmaak en hulself opbou.

Verbeelding en die liggaam wat verbeel (Dawney, 2011: 535), staan sentraal in die begrip van hoe liggame optree in die wêreld. Vir Dawney, is verbeelding nie die teenoorgestelde van realiteit nie, maar word eerder produseer deur liggame, praktyke en tegnologieë wat uiteindelik bepaal hoe ons die wêreld ervaar. Die kapasiteit van die liggaam om te kan verbeel en te dink, is sentraal tot die manier waarin subjekte hulself produseer in hul affektiewe interaksies. Die liggaam staan dus sentraal tot materiële en beliggaamde meemakings van hierdie individu (p.537). Hierdie werkersklas-leerders bou hul opvoedkundige aspirasies op 'n transenderende geloof en ryke verbeelding. Hulle het geglo dat hulle kon oorleef in strukturele realiteite wat nie vir hulle opvoedkundig gunstig is nie. Die deelnemers het hul liggame gebruik om prakties tussen die interne (verbeelding, geloof en aspirasies) en die eksterne (aangepassingspraktyke) te medieer. Die rol van

verbeelding of die vermoë om anders te droom, help in die vorming van die deelnemers se subjektiwiteite.

Die vorige paragrawe het getoon dat, in die simboliese motor, arm kinders se verbeelding en geloof as brandstof gedien wat hulle voortgedryf of gemotiveer het. Hul liggame het gedien as die voertuig waarmee hulle deur ontvouende ruimtes navigeer. Ek het getoon dat die materialisering van hierdie kinders se aspirasies geskied op die basis van 'n kreatiewe interaksie van selfgeskoolde praktyke in verskillende ruimtes. Ek argumenteer dat hul skolingspraktyke fundamenteel geskoei was op die mobilisering van verbeelding en geloof. Hul vermoë om deur hul verbeelding produktiewe praktyke te skep was sentraal tot hul selfgeskooldheid. Hul geloof in wat hulle kan vermag het hulle verder aangespoor om aan koers te bly.

7.4 Habitusverskuiwing

Terwyl hul habitus (soos reeds in hoofstuk 3 genoem) die strukturende meganisme was wat binne 'n individu opereer het, was dit nie streng determinerend van hul aksies nie. Die rede hiervoor is dat mense (volgens Bourdieu, 1971) agentskap het en oor die vermoë beskik om ook refleksiewelik te kan reageer op bepaalde kulturele reëls en kontekste. Hierdie agentskap is interverwant aan die struktuur waarin die individu opereer en dus nie onbeperk nie. Die mate van navigering in verskillende velde word determineer deur die vlakke van kapitaal waaroor die individu beskik. Ek wil in hierdie hoofstuk selfgeskoolde habitus verklaar deur 'n verduideliking te bied van hoe hierdie landelike werkersklas-leerders hul skoling beskou, beleef en beliggaam het in die najaag van hul opvoedkundige aspirasies.

Die leerders in hierdie studie was op hul eie aangewese om, te midde van afwesige materiële bronne, die afwesigheid van ouerhulp of – leiding; skole - en gemeenskapsinstellings wat nie hul vorme van kapitaal erken of aanvaar nie asook vanweë hul eie aspirasies, self aanpassings te maak-dikwels om uit hul omstandighede te styg. Hul geskoold (heid) het gedui op die wyse waarop hulle hul opvoeding ervaar het as deel van hul lewensomstandighede. Hul *selfgeskoolde habitus* was hulle unieke belewing en verstaan van hul mobiliteit in die veld van opvoeding. Dit is 'n ingesteldheid of 'n disposisie wat bekom word soos hulle verskillende ruimtes fisies en konseptueel meemaak.

Ek verduidelik die aard van hul selfgeskoolde habitus deur gebruik te maak van Bernstein se “*code-theory*” (1985) en Bourdieu (1986) se idees oor kapitaal. Bernstein se kode- teorie (1985:136) is bemoei met hoe die makrovlak (sosiale, politiese en ekonomiese strukture en instansies) verwant is aan die manier hoe mense stelsels van betekenis, oftewel *kodes*, verstaan. Die konsep van kode (wat oorspronklik kom vanuit sy studies oor taal) verwys na die regulerende beginsel onderliggend aan verskeie stelsels, veral kurrikulum en pedagogiek (Atkinson, 1985:136). Vir Bernstein was daar sosiale klasverskille in die kommunikasie-kodes van werkersklas en middelklas-kindere wat die kindere se klas en magposisies in die sosiale verdeling van arbeid, familie en skole gereflekteer het. Volgens hierdie teorie het werkersklas-kindere *bepaalde kodes* (1962a) terwyl middelklas-kindere *uitgebreide kode* (1962b) het. In hierdie studie verduidelik ek nie Bernstein se teorie breedvoerig nie. Vir verdere ontleding van Bernstein se teorieë, sien Bernstein (1958; 1960; 1977; 1990; 1995 & 1996).

Jeugidentiteite is die resultaat van ’n komplekse stel prosesse wat geanker is in die verwantskap tussen die ekonomiese en die simboliese veld van reproduksie wat gevestig is in families, skole en die media (Panofsky, 2011:322). Dit beteken dat families in verskillende klasse verskillende vorms van kommunikasie kodes gebruik en oor verskillende vorms van sosiale en kulturele kapitaal beskik wat hulle aan hul kindere oordra. In die skool, oortuig die dominante kodes kindere dat hulle gelyke kanse gegun word en dat wanneer hulle faal, dit toegeskryf kan word aan hul eie vermoëns.

Volgens Bernstein se teorie, kan ons normaalweg aanvaar dat die leerders in hierdie studie *bepaalde kodes* gehad het, want hulle het gekom uit werkersklas-families en het gewoon in werkersklas-woonbuurte. Hulle het die skool betree vanuit verskillende strukturele posisies wat geassosieer was met verskillende sosiale gewoontes (Hattam *et al.*, 2009:304). In die veld van die skool was hulle onderwerp aan ’n bepaalde nougesette middelklas-kultuur wat bepaalde vorms van kapitaal erken het en ander nie.

Die opvoedingstelsel, volgens Bourdieu (1986:20), “*maintains a preexisting social order, that is, the gap between pupils endowed with unequal amounts of cultural capital*”. Die skool is selektief in die erkenning van bepaalde kapitaaltipe. In die

skool word die unieke opvoedkundige vermoëns van werkersklas-leerders dikwels misken oftewel, “*misrecognised as the result of individual giftedness*” (Bourdieu & Passeron, 1979:22), eerder as klas-gebaseerde-verskille. Die feit dat die vermoëns wat gemeet word deur skolastiese kriteria dikwels nie die gevolg is van natuurlike gawes nie, maar eerder van minder of meer ooreenkomste tussen klas kulturele gewoontes en die vereistes van die opvoedingstelsel of die kriteria wat sukses daarin definieer (Bourdieu & Passeron, 1979:22), word ignoreer. Diegene wie floreer op skool beliggaam kulturele kapitaal wat goed inpas by die *geïnstansionaliseerde kapitaalvorme* wat deur die skool voorgehou word as ideaal.

Die logika van simboliese geweld in die kultuur van skole (Bourdieu, 1989:9), waar dominante praktyke, differensiërings- en sorteringse meganismes op so ‘n wyse genaturaliseer word dat dit selfs deur die gedomineerdes (se habitus) beskou en aanvaar word as normaal, is hier te sprake. Op so ‘n wyse word die reproduksie van ongelikheid geligitimiseer (Sadovnik, 2000:321).

Gevolgtrek word arm kinders geforseer om ‘n reproduktiewe habitus te kweek waar hulle optree volgens gedetermineerde verwagtinge, byvoorbeeld dat hulle, vanweë hul lae vlakke van kulturele kapitaal, swakker vaar op skool. In so ‘n geval word die individu se subjektiwiteit oorweldig deur die objektiewe strukture in die veld waarin hy of sy opereer. Dikwels het werkersklas-leerders se armoede en botsende skoolkodes dikwels so ‘n groot impak op hulle dat hulle geen ander uitweg kan raaksien as om, soos Willis (1977) se ‘*lads*’, defektiewe houdings in te neem heens die skolingsproses nie.

Die kinders in hierdie studie het egter alternatiewe moontlikhede gesien en geleenthede gegenereer vir aksie in ruimtes wat struktureel beperkend is. Ek argumenteer dat hul selfgeskooldeheid, wat verstaan moet word deur te kyk na hul navigerings-en beligamingspraktyke, ons normale persepsie van die reproduktiwiteit in ‘n habitus uitdaag.

Die deelnemers aan hierdie studie het getoon dat hulle op hul unieke wyses kreatief omgaan met hul verbeelding en selfgeskoolde of self-aangeleerde praktyke toepas in verskillende ruimtes wat hulle toelaat om aan koers te bly. Thabo se selfgeskoolde habitus het hom byvoorbeeld die moed gegee om beginselvas te bly in sy onderhandelinge binne en buite die skool. Dit het aan hom die deursettingsvermoë

gebied om hostiele en beperkende situasies in verskillende ruimtes suksesvol te onderhandel. Hy kon die aanmerkings van mense in die gemeenskap (dat hy hom soos 'n predikant gedra- hoofstuk 5, bl 16) positief verwerk en die moed bymekaar skraap om hostiele opvoeders te trotseer.

Vir Samantha het die opbou van 'n selfgeskoolde habitus beteken dat sy haar skugterheid kon oorkom. Sy kon met selfvertroue die owerhede nader vir akkomodasie om te leer en sodoende die moeilikheid met haar broer suksesvol medieer. In die klaskamers kon sy die hostiliteit van opvoeders en mede-leerders suksesvol medieer deur haar emosioneel af te sny.

Bia se selfgeskoolde habitus het haar toegelaat om haar onderhandelingsvaardighede in die huis en in die skool te verskerp. Sy kon onderskei tussen situasies waar sy assertief of onderhandelend moes optree. As gevolg hiervan, het haar vriende geweet waar hulle met haar staan in terme van sosiale aktiwiteite waarvan sy nie gehou het nie. In haar ouerhuis, het haar optrede haar die simpatie van haar ouers gewen. As prefek, kon sy onderskei tussen wanneer sy mede-leerders kon aanspreek en wanneer dit net nie die moeite werd sou wees nie.

Met 'n selfgeskoolde habitus kon Snerra tussen die beperkende omstandighede van sy ouerhuis en sy skoolwerk medieër. Sy verbeelding as 'n suksesvolle persoon, het hom gehelp om hom sy tyd nuttig te bestee (op die sokkerveld of saam met uitgesoekte vriende). Dit het hom gehelp om weg te bly van gevaargebiede en gevaar-elemente in sy gemeenskap. Sy onderdanigheid aan sy pa, het aan hom die ondersteuning van sy pa verleen. Die vriendelike disposisie wat hy openbaar het teenoor mede-leerders asook sy gemotiveerdheid het die respek van sommige klasmaats en opvoeders gewen. Hy kon, vanweë sy doelgerigtheid en uiterste gefokusdheid op sy denkbeeldige einddoel, dit regkry om selfs dae sonder kos om te gaan. Vanweë sy vorige blootstelling daaraan, kon hy moeilike mede-leerders lees en betyds voorkomend optree.

Bishop se selfgeskooldheid het hom in staat gestel om 'n werkbare begrip oor werksinhoud vir homself op te bou. Hy het Afrikaanse woorde met Engelse of Sotho-woorde vervang ten einde die betekenis daarvan agter te kom. Hierdie metode was nie altyd suksesvol nie, maar het aan hom 'n werkbare begrip gebied

om met moeilike woorde om te gaan. Hy kon, ten spyte van die feit dat hy min ondersteuning gekry het by die skool in terme van die vewesenliking van sy beroep, nogtans vorder tot in matriek. Sy oordeelkundige gebruik van musiek en taal het hom aanneemlik gemaak onder sy portuur en party mense in sy gemeenskap. Hy het sy aansien en musiek-talent gebruik om leernetwerke te bou wat hom kon help om sinvol met sy skoolwerk om te gaan. Sy aanpasbaarheid het hom gehelp om suksesvol tussen die gevaarlike terreine en elemente in sy gemeenskap te navigeer. Bishop se strategie van netwerkvorming (deur middel van sosiale media) het hom gehelp om die tekortkoming aan ouer-ondersteuning in sy skoolwerk, aan te vul.

In menige klasse was die indruk geskep dat sommige opvoeders meer aandag skenk aan gegoede leerders as aan leerders uit arm, huishoudings. Dit spreek tot die afstand tussen die oënskynlike middelklas-habitus van opvoeders teenoor die werkersklas-habitus van sommige leerders. Opvoeders, argumenteer Panofsky (p.424), gaan skool toe met hul eie sosiale en kulturele disposisies en 'n habitus wat ontwikkel is oor jare se beleefde ervaring in 'n gestratifiseerde en stratiferende samelewing. Panofsky stel dit soos volg:

Teachers' socially constituted perceptions of students who are positioned most distant from them enact the logic of symbolic violence because the students are given lesser opportunities to learn through differential and differing instruction, as well as differential and differentiating interaction (2003:424).

Bepaalde soort subjektiwiteite word op so 'n wyse onder hierdie opvoeders gevorm wat die leer van werkersklas-leerders op bepaalde wyses beïnvloed. Werkersklas-leerders is dikwels onbetrokke in die leerproses as gevolg van die eendimensionele leeromgewings waarin hulle hulself bevind. Navorsing deur Fataar (2007); Fataar & Du Plooy (2012); Watson (2012) en Visagie (2006) oor opvoeders se professionele praktyke in geselekteerde arm skole in die Wes-Kaap toon bewyse van opvoedings-omgewings sonder genererende materiële omstandighede en pedagogiek. Wat hulle gevind het was een-dimensionele leeromgewings waar opvoeders diskursiewelik posisioneer was om slegs uitvoering te gee aan die performatiewe verwagtinge van 'n noue stel kurrikulum implementeringsverwagtinge (Fataar, 2012:9). Watson (2012) en Visagie (2005) het byvoorbeeld getoon dat opvoeders se werk oorheers was deur 'n pastorale dimensie van onderrig wat veroorsaak was deur die bestaande impak van armoede en desperate sosialiteite wat in die skool gevloei het

(sien Bhana *et al.*, 2006). Fataar & Du Plooy (2012) se navorsing oor leerders se leer-akkumulering oor hul 'township'-lewenskondisies fokus op impak wat die verminderende opvoedkundige omgewings van hul skole het op die eenvormige pedagogiese benaderings van opvoeders wie die ryk kennise wat leerders saam met hulle na die skool bring, ignoreer.

Ten einde te kompenseer vir die gebrek aan begrip en individuele aandag in die klas, het al die leerders selfleer-programme (voltooiing van onafgehandelde werk, hersiening en voorbereiding (hoofstuk 6) gevolg. Al die leerders het volgens 'n selfuitgewerkte program gewerk. Hierdie programme (tydsindelings vir skoolwerk en ontspanning) het gehelp om hulle tydsbesteding aan hul skoolwerk te help organiseer.

Memoriserings (pappegaai-leer) was oor die algemeen gebruik as die voorkeurmethode om werksinhoud vas te lê. Dit wou voorkom asof hulle hierdie metode van memoriserings begin vervolmaak het, want met hierdie metode het nie een van die deelnemers 'n graad herhaal nie en almal het ten tyde van die studie, gevorder tot in matriek. Deur middel van hul selfgeskooldeheid, kon al die deelnemers dus op genuanseerde wyses bepaalde uitdagings in terme van hul skoling, mitigeer.

Snerra het probeer om gereeld woordeboeke te raadpleeg om te help met die betekenis van woorde. Dit was egter 'n tydrowende proses wat nie altyd sukses oplewer het nie, want hy moes nog steeds woorde in konteks lees. Sy Xhosa-aksent het hom steeds woorde anders laat uitspreek wat nie gehelp het vir sy selfvertroue in die klas nie. In plaas daarvan dat hy meer selfvertroue in die klas opgebou het, het hy al hoe meer onttrek van die deelname in klasse en het by tye selfs bang gevoel (hoofstuk 6) wanneer nuwe werksinhoud verduidelik was.

Bishop het Engels en Xhosa-woorde in die plek van Afrikaanse woorde geplaas om te probeer sinmaak, maar dit het dikwels nie die gelei tot die gepaste oplossings nie. Die netwerk van vriende op wie hy ook gesteun het vir woordontledings en betekenisgewing het self beperkte kennis van die taal gehad. Die betekenis wat sy Xhosa-maats aan woorde gebied het, was ook nie altyd korrek nie.

Alhoewel Samantha, Bia en Thabo bepaalde beroepe in die vooruitsig gestel het, was almal van hulle nie seker oor die stappe wat hulle moes volg om dit te

verwesenlik nie. Samantha was byvoorbeeld nie oortuigend oor die redes waarom sy aspireer het om 'n sielkundige te word nie. Haar metode van memoriseringsleer het nie altyd gewerk in vakke soos Wiskunde nie, want daar moes sy dikwels kennis toepas.

Bia het dikwels meer gefokus op haar gunsteling vak, soos Aardrykskunde. Die ander vakke het sy net geleer omdat sy moes. Dit het beteken dat sy uitgeblink het in 'n paar vakke, maar nie konsekwent goeie resultate opgelewer het nie.

Thabo kon goed onthou en toepas in toetse en eksamens. Hy het egter nie altyd goeie punte verwerf in die voltooiing van take nie, want hy het dikwels nie na skool, toegang gehad tot internet-fasiliteite of geld om afdrukke uit boeke te maak nie. Hy het nogtans meestal bo die gemiddelde van sy klasmaats gevaar vanweë sy konstante harde werk.

Die deelnemers het ook dit wat wel tot hul beskikking was in hul leefruimtes (hul netwerke van vriende en ouers se emosionele ondersteuning) gemaksimaliseer as 'n vorm van sosiale kapitaal (Devine, 2009:526) ten einde sinvol met hul skoolwerk om te gaan. Hierdie strategieë was tot 'n mate suksesvol, omdat dit hulle uit konfrontasie met opvoeders gehou het, verleentheid gespaar het en 'onsigbaar' gemaak het in die sin dat hulle nie uitgestaan het as anders nie, maar tog ook in 'n mate detrimenteel tot hulle holistiese ontwikkeling omdat hulle steeds opvoeders nodig gehad het vir meer om suksesvolle mediasie tussen hul lewenskennis en nuwe kurrikulum-inhoud.

Die studie toon egter dat hierdie leerders se leernavigeringstrategieë kort gekom het omdat dit slegs 'n beperkte mate van sukses verseker het. Hulle het wel deur hul grade gevorder, maar die kwaliteit van hul prestasie was in baie gevalle bedenklik. Met die toename in werkinhoude in al hoe meer beperkte tydsbestekke het dit vir hulle al hoe moeiliker geword om die vlakke van sukses te behaal waarvoor hulle gehoop het. Memorisering as leer-tegniek was veral problematies in gevalle waar hulle kennis moes toepas.

Die vernaamste analitiese aanname wat ek uit hierdie deel maak is die feit dat arm, landelike leerders se leernavigeringspraktyke steeds *beperkte leerkodes* openbaar. Die deelnemers het omgegaan met hul skoolwerk in wyses wat hulle gedink het vir

hulle werk. Die self-aangeleerde strategieë wat hulle inspan om om te gaan met hul skoolwerk (soos byvoorbeeld pappegaai-leerstyle; leer met musiek; onder die radar bly in die klas en tussen hul portuurgroep; taalomskakelings) laat hulle slaag in hul grade en in die skool bly.

Hulle herhaal nie 'n reproduktiewe habitus nie. 'n Reproduktiewe habitus bring 'n atmosfeer van hopeloosheid mee waarin *“poverty imposes itself on them [learners] with a necessity so total that it allows them no glimpse of a reasonable exit”* (Bourdieu, 1979, p. 61). Soos die ‘lads’ in Willis se etnografiese studie van werkersklas-seuns in 'n industriële area in Engeland gedurende die 1970's, het leerders met 'n reproduktiewe habitus die skool verstaan as *“out of touch with their lived experiences and irrelevant to their future lives”* (Nolan & Anyon, 2004:144). Individue met 'n reproduktiewe habitus voel oorweldig deur die beperkthede en uitdagings van hul leefruimtes en sien nie die skool as 'n voertuig om hulle te help om daaruit te styg nie.

Anders as in die geval van 'n reproduktiewe habitus, het die leerders in hierdie studie nie lae opvoedkundige verwagtinge nie; twyfel hulle nie in hul vermoëns om uit te styg nie en aanvaar hulle nie hul beperkende omstandighede as hul lot waarin hulle gaan opeindig nie. Anders as die meeste van hul eweknieë, val hulle nie uit die skool nie, maar bly aan koers deur die skool. As gevolg van hul selfgeskooldeheid, daag hierdie kinders dus ons normale persepsie van 'n reproduktiewe habitus uit.

Soos dit die geval is in 'n transformerende habitus erken hierdie kinders ook geleenthede vir verandering en tree hulle ook op in maniere wat hul situasies kan verander. 'n Transformerende habitus is:

One that sees possibilities in what otherwise appear constraining, which invites agency and is generative of alternatives not immediately apparent (Mills & Gale, 2010:104).

Hulle span ook, soos de Certeau (1984) dit stel, ander tipes *“taktiek”* in en tree ook op in maniere wat hulle help om hul beperkende situasies aan te spreek. Die leerders in hierdie studie bly ook nie passiewe ontvangers van hul omstandighede nie, maar word aktiewe meemakers van hul plaaslike realiteite.

Ek argumenteer egter dat die leerders in hierdie studie nie 'n transformerende habitus ontwikkel wat, soos deur Mills & Gale (2010:100) voorgehou, deur

opvoeders en gemeenskapslede se empatieke beskouing, erkenning en mediasie tot stand gebring word nie. Hulle ervaar ook nie 'n totale habitus transformasie nie.

Die kinders in hierdie studie maak 'n habitusverskuiwing wat slegs genoegsaam is om hulle aan koers te hou in die nastrewing van die belofte van opvoeding wat die skool voorhou. Die leernavigeringstrategieë wat die leerders in hierdie studie volg, help hulle om aan die minimum slaagvereistes van die skool te voldoen en sodoende deur hul grade te vorder. Hul *sens du jeu* of *gevoel vir die spel* is onkonvensioneel en verseker nie toegang tot uitgebreide leerkodes of hoër kapitaaltipes nie. Hul selfgeskoolde praktyke bied egter aan hulle 'n konseptuele basis wat bydra tot 'n habitusverskuiwing ten einde hul aspirasionele doelwitte lewend te hou.

In die bostaande bespreking bied ek 'n analise van arm, landelike leerders se meemaking van hul skolingsproses soos hulle oor verskillende ruimtes beweeg. Ek toon hoe hulle ruimtes okkupeer, daarin omgaan deur middel van beliggaamde navigeringspraktyke en hoe dit hul opvoedkundige aspirasies beïnvloed. Ek argumenteer dat hulle die normale persepsie van 'n reproduktiewe habitus verander deur 'n selfgeskoolde habitus. 'n Selfgeskoolde habitus bied aan arm kinders die vermoë om beperkthede en uitdagings in ruimtes te transendeer en sodoende aan koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

7.5 Opsomming

Die doel van hierdie hoofstuk was om 'n interpretasie te bied van hoe leerders in die ontvouende ruimtes van hul landelike konteks hul skolingsprosesse beskou, beleef en beliggaam. Dit was gedoen teen die agtergrond van 'n landelike ruimte en habitus van die onderskeie deelnemers. Die konsepte van ruimte, beligaming, veld, kapitaal en habitus was, as analitiese lense, gebruik om 'n konseptuele begrip daar te stel. Op hierdie wyse kon ek die genuanseerde wyses blootlê van hoe werkersklas-leerders hul skolingsproses ervaar en hoe hulle navigeer ten einde hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou.

Jeugdiges in hierdie studie was op hul eie aangewese om aanpassings te maak ten einde aan koers te bly deur die skool. De Boeck & Honwana gebruik die konsep van *selfvorming* (2005:10), wat dui op jongmense se diskursiewe in-en-deur- liggaamlike beoefening van hul kreatiewe magte. Vir hierdie skrywers word jeugdiges konstant

deur die samelewing vormeer deur *gestoot*, *getrek* en *gelei* te word in strukture en prosesse waaroor hulle min of geen beheer het. Hierdie stoot-en trekfaktore sluit onder meer in armoede, werkloosheid, prevelante misdadigheid, oorbevolkte huisgesinne, disfunksionele skole, beperkte lewenshulpbronne, die las van die verlede en die reëls van die globale mark. Onder sulke omstandighede, vorm jongmense hulself op vindingryke wyses.

Wanneer arm, landelike leerders hul leefwêreld interpreteer, raak hulle kreatief en innoverend. Hul self-aangeleerde praktyke word ontwikkel deur die diskursiewe liggaamlike ontplooiing (De Boeck & Honwana, 2005:10) van hul kreatiwiteit. Die jeugdiges in hierdie studie gooi nooit hul vorige ervarings oorboord nie, maar gebruik dit eerder, in Nuttall (2008:93) se woorde, “in a morphing way”. Hulle vorige ervarings dien as geheuebank waaruit onttrekkings gemaak kan word vir ontplooiing in nuwe situasies (Fataar, 2010:4). Hul kreatiewe selfbelegging in verskillende ruimtes word informeer deur hul strewe na opvoedkundige aspirasionele doelwitte.

Hierdie werkersklas-leerders se kapitaelvorms veroorsaak dat hulle in die veld van opvoeding speel met verbeeldingspraktyke wat nie in die werklikheid realiseerbaar is nie, maar waaraan hulle hulself koppel omdat hulle wil uitstyg uit ’n konteks van armoede. Hul aspirasies kry dus konkretisering in ruimte.

Die studie toon dat werkersklas-leerders hul liggame gebruik as voertuie waarmee hulle deur die ontvouende ruimtes van hul plattelandse dorp navigeer. Hulle gee uiting aan hul aspirasies deur middel van hul liggame. Deur middel van hul liggame word bepaalde aanpassingspraktyke gekultiveer en gepresenteer in verskillende situasies. Yosso se *navigasie kapitaal* –konsep (2005:80) spreek pertinent tot die deelnemers se aanpassingspraktyke. In haar ouerhuis, leer Samantha hoe om verby gevare te navigeer. Snerra maak suksesvolle navigasies deur ’n hostiele gemeenskapsomgewing waar hy reeds ’n maat aan die dood afgestaan het. In die skool navigeer die deelnemers verby simboliese en praktiese boodskappe van eksklusiwiteit. Hul navigasievermoë bied aan hierdie kinders ’n vorm van veerkragtigheid en skep by hulle “a culture of possibilities” (Yosso, 2005:78). Dit is hierdie vorme van kapitaal wat arm kinders die vermoë bied om te kan aanhou droom en hoopvol bly oor hul toekoms selfs te midde van ware en geïnterpreteerde struikelblokke.

Arm kinders se kreatiewe verbeelding kry materialiteit in ruimte omdat ruimte die organisatoriese raamwerk word waarteen hulle hul praktyke rig om aan koers te bly in die voltooiing van hul skoolloopbane. Hul verbeelding bring soms tydelike gedaanteverwisseling in hulle mee waarmee hulle hulself kan transformeer ten einde 'n staat van geluk te bereik.

Hierdie is egter nie 'n totale transformasie van habitus nie. Daar is nie 'n een tot een korrelasie tussen hul aspirasies en hul leernavigeringspraktyke nie. Dit is, met ander woorde, nie 'n geval van werkersklas-habitus wat verander na selfgeskoolde habitus wat lei tot die opbou van uitgebreide kodes en uiteindelijke sukses nie. Hierdie verskuiwing is minimaal in die sin dat hulle steeds gebind is aan beperkende leerkodes as gevolg van hul kapitaalvlakke. Hierdie kinders bly steeds vasgevang in hul armoedige kontekste, maar bly egter aan koers om skool te voltooi.

Die verskuiwing in habitus is tog beduidend omdat dit veroorsaak dat hulle aan koers bly binne 'n reproduktiewe strukturele opvoedingskontekste waar hulle nie veronderstel is om suksesvol te wees nie. In plaas daarvan om verswelg te word deur die beperkings in hul leefwêreld, het Snerra, Samantha, Bia, Thabo en Bishop geleer om deur die realiteite van hul leefwêreld te navigeer en sodoende hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Deur die kreatiewe aanwending van hul verbeelding en bepaalde aanpassingspraktyke, het hulle dit reggekry om 'n verskuiwing in hul habitus te maak wat net genoeg is om hulle aan koers deur die skool te hou. Met 'n selfgeskoolde habitus, verhoog hul aspirasievlakke en word hulle meer gedetermineer om hul skoolloopbane te voltooi.

Terwyl arm mense se 'gebrekkige' kapitaalvorme, wel hul mate van mobiliteit in 'n veld kan bepaal en kan lei tot 'n reproduktiewe habitus, het hierdie studie getoon dat 'n selfgeskoolde habitus, in sommige gevalle, kan lei tot 'n verskuiwing in habitus wat aan arm kinders genoegsame dryfkrag bied om aan koers te bly deur die skool. Ek argumenteer dat hierdie arm kinders agentskap en veerkragtigheid verkry deur hul aktiewe inbeslagneming van ruimte en die ontplooiing van kreatiewe beliggaamde navigeringspraktyke. Sodanige kinders kry dit tot 'n mate reg om die objektiewe strukture in die veld waarin hulle opereer net genoeg te transendeer dat hulle hul opvoedkundige aspirasies lewend hou.

Dit is 'n verklaring van selfgeskoolde habitus in komplekse beleerde en arm terreine. In die volgende hoofstuk word die data saamgevat, bepaalde gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings vir verdere navorsing voorgestel.

HOOFSTUK 8:

GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTINGS EN AANBEVELINGS

In hierdie studie probeer ek bydra tot die ontluikende navorsing oor landelike werkersklas-leerders se skolingservarings. Dit is 'n post-Bourdieuiaanse studie oor die skolingservarings van arm kinders oor verskillende ruimtes in hul plattelandse dorp. Die doel met die studie was om ondersoek in te stel na hoe geselekteerde arm, landelike jeugdige hul skoling beskou, beleef en beliggaam in hul ouerhuise, gemeenskap en skool. Die konseptuele fokus van hierdie studie is werkersklas-leerders se vorming van 'n selfgeskoolde habitus.

In die literatuurstudie (hoofstuk 2) het ek 'n omvattende oorsig van relevante literatuur gebied om die navigerings-en wordingspraktyke van arm landelike leerders tot akademiese bewussyn te bring. Die literatuurstudie het my gehelp om die ruimtelike mobiliteite en veerkragtigheid van werkersklas-leerders te midde van beperkende omstandighede, bloot te lê. Literatuur wat relevant was tot my navorsingsvraag naamlik, *hoe arm, landelike leerders hul skoling beskou, beleef en beliggaam*, het aan my 'n begrip gebied van die kontekstuele faktore wat oorweeg behoort te word in werkersklas-leerders se kultivering van hul habitus. Literatuur wat handel oor jeugdige agentskap in verskillende ruimtes het my in staat gestel om die terrein van my navorsing af te baken.

Die teoretiese raamwerk en konseptuele analitiese lense wat ek aanwend in hoofstuk 3 emineer vanuit Bourdieu se konstruksies van *veld*, *kapitaal* en *habitus*. Hierdie konseptuele lense verskaf 'n teoretiese begronding om werkersklas-leerders se meemaking van hul skolingsprosesse te verduidelik. Ek voeg die konseptuele lense van *ruimte* en *beligaming* by ten einde die konseptualisering van selfgeskoolde *habitus* as 'n konsep, verder toe te lig. Hierdie teoretiese raamwerk het my gehelp om 'n verband te sien tussen individue se wordingsmoontlikhede as gevolg van die interaksie van die liggaam en ruimte.

Die gebruik van etnografie as 'n kwalitatief-vertolkende navorsingsmetode (hoofstuk 4) het aan my die grondslag gebied om vyf werkersklas-leerders se beskouing, belewing en beligaming van hul skolingprosesse oor verskillende ruimtes in hul landelike dorp te beskryf. Dit het my in staat gestel om myself binne die leefruimtes

van die deelnemers te plaas en deur middel van observasies en onderhoude tot 'n binnekring-verstaan te kom van die diep beperkende omstandighede waarin werkersklas-leerders hulle skoling beleef, watter betekenis hulle daaraan gee en hoe hulle navigeer ten einde aan koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

Die data (soos in hoofstukke 5 en 6 aangebied) het onderskeidelik gefokus op werkersklas-leerders se beskouing, beleving en beligaming van hul skoling in verskillende ruimtes buite (in hul ouerhuise en gemeenskap) en binne die skool. Die doel van hierdie hoofstukke was om narratiewe weergawes te bied van arm, landelike leerders se belewings- en wordingspraktyke oor hul verskillende landelike lewensruimtes heen. 'n Geïntegreerde analise en bespreking van hierdie data, het aan my 'n meer volledige beeld verskaf van hierdie kinders se navigeringspraktyke deur die wisselwerking van verbeelding en die kreatiewe ontplooiing van beliggaamde aanpassingspraktyke in verskillende ruimtes. Die analise van die data oor die beleefde ruimtes van die deelnemers, het dit vir my moontlik gemaak om 'n interpretasie te bied van hoe werkersklas-leerders vir hulself 'n genererende opvoedkundige roete oor verskillende ruimtes oop forseer. Die narratiewe analise van vyf werkersklas-leerders se meemaking van hul skolingservarings oor verskillende ruimtes in hul landelike dorp het my gehelp om 'n begrip van die impak van breër sosiale prosesse op die opvoedkundige wording van arm kinders, vas te vang.

Die ontleding van die data het my tot bepaalde gevolgtrekkings gebring. In die volgende afdeling bied ek 'n bespreking van hierdie gevolgtrekkings in verhouding tot my navorsingsvrae.

Die studie toon dat arm, landelike leerders skoolgaan en leef in landelike werkersklas-kontekste wat met diepe beperkthede gepaardgaan as gevolg van historiese invloede asook neoliberale herkonfigurasie. Hul ruimtelike leef-en leeromstandighede bied nie noodwendig aan hulle die nodige vooruitsigte om hul opvoedkundige aspirasies te verwesenlik nie. Vanweë beperkte materiële ondersteuningsbronne in hul ouerhuise, gemeenskap en skole waarin hulle moet leef en leer, is hierdie leerders dikwels op hul eie aangewese om vir hulself opvoedkundige weë uit te grawe. Die deelnemers konstrueer hul aspirasieweë op

grond van hul lewenservarings in hul institusionele- en woonbuurt-ruimtes asook op grond van populêr voorgestelde idees van sosiale mobiliteit. Hul aspirasies, wat gebaseer is op 'n kreatiewe verbeelding en 'n geloof dat hul toekomsideale wel verwesenlikbaar is, gee aan hulle momentum om aan koers te bly deur die skool.

Hul kreatiewe verbeelding bied aan hulle 'n agentskap of weerstandskapitaal (Yosso, 2005) om hul wanfunksionele en armoedige ruimtelike realiteite te transendeer en sodoende denkbeeldige roetekaarte uit armoede te bou. Die voltooiing van hul skoolloopbane staan vir hulle sentraal tot die verwesenliking van hul opvoedkundige ideale. Daar is egter 'n gaping tussen hul aspirasies en die verwerkliking daarvan in terme van hul interaksie met die opvoedingsproses. Hulle koppel hulself nogtans aan onrealistiese verbeeldingspraktyke omdat hulle uit armoede wil kom.

Arm kinders gebruik hul liggame om die verskillende ruimtes van hul landelike dorp, fisies mee te maak. Soos hulle verskillende ruimtes fisies meemaak, maak hulle dit ook konseptueel mee. Volgehoue blootstelling aan die uitdagings in verskillende ruimtes bied aan hierdie leerders 'n veelruimtelike bewustheid en oriëntasie wat geskoei is op die akute lees en ontplooiing van oorlewingsrolle.

Werkersklas-leerders vestig vir hulself unieke ruimtelike oriënterings deur gebruik te maak van self-aangeleerde en navigeringspraktyke. Hierdie praktyke word deel van hul daaglikse repertorium en word sentraal tot hul jeugdige subjektiwiteite. Hul refleksiewe in agneming van hul ruimtelike omstandighede in verhouding tot hul opvoedkundige aspirasionele doelwitte help hulle om navigeringspraktyke te ontwikkel wat hulle aan koers hou deur die skool. Werkersklas-leerders skep hul eie generatiewe aspirasionele ruimtes deur strategiese waarnemings van verskillende ruimtes en deur gepaste liggaamlike beleggings in spesifieke kontekste. Hulle ontwikkel 'n selfgeskooldeheid deur elke ruimte as 'n lewensgeleentheid te sien en dit deur bepaalde navigeringspraktyke te maksimaliseer in verhouding tot hul aspirasies.

Die analise van die aard van werkersklas-leerders se navigeringspraktyke ten opsigte van die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies het my gehelp om lig te werp op hoe arm kinders te midde van snel-veranderende sosiale veranderinge, hul opvoeding beleef.

Die studie toon dat die deelnemende werkersklas-leerders oorwegend beperkende kodes openbaar vanweë hul gebondenheid in uiters beperkende lewensomstandighede. Hierdie kinders internaliseer en beliggaam die beperkthede van hul lewenskontekste en konstrueer op so 'n wyse 'n bepaalde habitus. 'n Selfgeskoolde habitus, bied aan hulle 'n alternatiewe ruimtelike organiseringsinstrument in die veld van opvoeding.

'n Selfgeskoolde habitus is egter nie 'n totale transformasie van habitus nie. Dit verteenwoordig slegs 'n minimale habitusverskuiwing wat sommige werkersklas-leerders maak ten einde aan koers te bly in die verwesenliking van hul opvoedkundige ideale. Hierdie verskuiwing is minimaal in die sin dat arm leerders, vanweë hul kapitaalvlakke steeds beperkte kodes openbaar, maar tog beduidend omdat dit veroorsaak dat hulle aan koers bly binne reproduktiewe strukturele opvoedingskontekste waarin hulle nie veronderstel is om suksesvol te wees nie. In plaas daarvan om tou op te gooi in hul skoolloopbaan, bly hulle aan koers op skool tot in matriek om sodoende hul opvoedkundige aspirasies lewend te hou. Die studie toon dat die aspirasionele doelwitte wat werkersklas-leerders vir hulself in die vooruitsig stel simbolies is vir 'n groter projek, naamlik om uit armoede te ontsnap.

'n Selfgeskoolde habitus help om te verklaar dat arm kinders se verbeelding affektiewe interaksie tussen hul liggame en ruimtes meebring. Werkersklas-leerders se verbeelding kry materialiteit in ruimte omdat dit die organisatoriese raamwerk word waarteen hulle hul praktyke rig om aan koers te bly in die voltooiing van hul skoolloopbane. Hierdie studie bied 'n verklaring van jeugdige se beleving en beskouing van die skolingsproses en wat van hulle word soos hulle beliggaamde aanpassingspraktyke toepas ter verwesenliking van hul opvoedkundige aspirasies.

Meszaros (2008), soos aangehaal in Lingard, Wrigley & Thomson (2012:104) argumenteer dat globale kapitalisme se idee van tyd gefokus is op "exploitable labour time"- die gedreweheid na groter winsgewendheid deur meer intensiewe produksie, ongeag menslike behoeftes. 'n Hegemoniteit word deur regerings regoor die wêreld voorgestaan wat gebaseer is op:

A straightforward drive to improve test scores through intensifying learning processes and deprofessionalising teachers. It is marked by measures such as time on task (regardless of the in/significance of the task) and the constant demand to raise test scores, whether or not

the tests are valid or reliable. There is little sense of the longer, slower timescale of personal development and deep learning, let alone of collective historical time and human aspirations (Lingard, Wrigley & Thomson, 2012:105).

Die noue en assimilerende instansionele skoolkultuur wat gedryf word deur performatiewe moniteringstelsels lei daartoe dat skole 'n oordrewe fokus op performatiwiteit het. Ball (2003:216) definieer performatiwiteit as volg:

Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change, based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion or inspection. As they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement.

Performatiwiteit bring mee dat skole en individue hulself moet organiseer aan die hand van gestelde teikens, aanduiders en evaluerings ten koste van persoonlike belange en behoeftes. Te midde van steeds teenwoordige sosiale en strukturele ongelykhede wat dateer uit apartheid en 'n klimaat van markgerigtheid, word arm, werkersklas-leerders aan hul eie oorgelaat om vir hulself opvoedkundige weë uit te krap. My bevindinge bewys dat, anders as die Willis-studie van werkersklas-leerders in London, werkersklas-jeugdiges in Suid-Afrika nie noodwendig hul lot aanvaar en sodoende armoede reproduseer nie, maar veerkragtig kan wees deur hul habitusse te skuif.

My aanbeveling in hierdie verband is dus *dat 'n nuwe paradigma vir die sosiaal-wetenskaplike studie van onderwys daargestel word. Bourdieu se teorie van kulturele reproduksie (van ongelykhede) kom dus kort in die lig van hierdie bevindinge. Die nasionale onderwysdepartement in Suid-Afrika behoort nie die skolastiese prestasie van werkersklas-leerders in isolasie van hul sosiale en strukturele agterstande te beskou en hanteer nie, maar dit eerder te beskou as 'n direkte oorsaak van genoemde kondisies. 'n Verbetering in skolastiese prestasies van werkersklas-leerders behoort dus hand aan hand te staan met die verbetering van hul sosiale lewenskondisies.*

Opvoeders moet in staat wees om nie net alle leerders te onderlê met die vermoëns om die skoolkode op te kan neem nie, maar om terselfdertyd krities daarmee om te gaan. Dit verg opvoeders wie oor verskillende kennisvorme kan werk ten einde sinvol met leerders in klaskamers om te kan gaan en wie se professionele lewens, volgens Fataar (2012:5), meer geskoei is op interne, eerder as eksterne, moniteringstelsels. In hierdie verband beveel ek dus aan *dat onderwys-opleidingsinstansies, in die ontwerp van hul kurrikulums, groter klem sal lê op die aspek van waardestelsels in onderwysers.*

Sosiale en strukturele ongelykhede dra grootliks daartoe by dat die disposisies van werkersklas-leerders uit lyn uit is met die middelklas-kulturele of kennis-kapitaal wat sukses in die skool verseker. Skole se gefokusdheid op middelklas-kodes, maak opvoeders dus onsensitief en blind vir die unieke en diverse kapitaalvorme wat werkersklas-leerders na die skool bring. In die proses, kan opvoeders nie optree as konseptuele brugbouers tussen werkersklas-leerders se alledaagse kennis en die skoolkode nie. Volgens Fataar (2012:5) veroorsaak hierdie situasie 'n pedagogiese ongeregtigheid omdat die skool huidiglik nie aan werkersklas-leerders die interaksie-platform bied wat hulle nodig het nie. My aanbeveling in hierdie verband is dus *dat opvoeders 'n meer simpatieke stellasië-rol moet speel tussen werkersklas-leerders se bestaande kennis en die vereiste skoolkennis.*

Ek beveel, ten slotte aan dat *navorsers moet oorweeg hoe skole 'n groter mate van agentskap aan arm, landelike leerders kan gee in terme van hul eie leerstrategieë en deelname in die skolingsproses in hul leefkonteks ten einde hulle in staat te kan stel om betekenisvolle verbintenisse tussen hul lewenskennis en die skoolkode te maak.* Op hierdie wyse kan hulle 'n realistiese geleentheid gegun word om ook, soos hul middelklas-eweknieë, hul opvoedkundige- en lewensideale te kan verwesenlik.

'n Paar dekades gelede was mense in Suid-Afrika se sosiale denkbeeldigheid oor watter opvoedingsmoontlikhede vir hulle beskikbaar was in die land, hoofsaaklik informeer deur ras. Nou is daar 'n globale sosiale denkbeeldigheid aan die werk in alle ruimtes in Suid-Afrika wat mense se verstaan van die opvoedingsmoontlikhede organiseer en her-organiseer volgens markte wat vir hulle toeganklik is al dan nie. Hierdie studie bevorder 'n konseptuele argument wat poog om die ongelyke struktureel- reprodutiewe terrein waarin arm, landelike leerders hul opvoedkundige

aspirasies moet konstrueer, bloot te lê. Die studie poog om 'n leemte in akademiese navorsing aan te spreek, naamlik hoe struktureel-reproduktiewe terreine nou werkersklas- leerders in die opvoedingstelel posisioneer. Dit is 'n geval van 'n situasie waarin globalisasie-impulse die maniere beïnvloed hoe regerings, samelewings en keuse- markte opereer. Die feit dat opvoeders in werkersklas-skole, deur hul huidige pedagogiese praktyke, nie daarin slaag om die leefwêreld-kennis van gemarginaliseerde kinders konstruktief te gebruik ten einde aan hierdie kinders sinvolle koppelingsmoontlikhede met die skool kennis-kode te verskaf nie, lei daartoe dat sodanige kinders nie entosiasies omgaan met skool nie.

Die oorbeklemtoning van performatiwiteit en uitgeholde pedagogiese praktyke in skole waarin die grootste projek is om kinders te assimileer in een-dimensionele rigiedhede eerder as om om te gaan met leerders se uniekhede, lei tot 'n situasie waar slegs diegene met kapitaalvorme naaste aan die van die skool, goed vaar in die verwerwing van die skool se kennis-kode. Die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie is vir my, tekenend aan Fraser (1995:5) se kontensie, 'n geval van waar gemarginaliseerde mense se regte tot gelyke opvoeding erken word in die grondwet (RSA, 1996), maar waar daar nog nie genoegsame herverspreiding van bronne is wat tot ware sosiale geregtigheid kan lei nie. Om sosiale geregtigheid teweeg te bring is natuurlik nie maklik nie. Derrida (2001) beskou die spanning tussen herverspreiding en erkenning as 'n 'aporia', met ander woorde:

A transaction between two contradictory and equally justified imperatives, each substantively impossible, both of which must be pursued-a both/and ethical pursuit that is a self-tearing madness (Zipin, 2005:6).

Dit is alleenlik in die nastrewing van 'onmoontlikhede', argumenteer Derrida (in Zipin, 2005:6) wat daar enige moontlikheid van werklikheid vir opvoeders en navorsers om na te werk.

Die tesis is gemotiveer deur die posisie dat kwalitatiewe navorsing 'n siening kan bied van die interseksies van snel-veranderende makro-gemeenskapsprosesse en hul mikro-beleefde dimensionaliteite. Deur etnografie begin ons nou duideliker te verstaan hoe werkersklas-kindere hierdie strukturele ongelykhede leef.

Verdere ondersoek is nodig na die implikasie van globale invloede op die posisionering van arm kinders ten opsigte van hul kapasiteit om te aspireer. Die idee

hiermee is om te verseker dat opvoedkundige geleenthede voorsien word aan alle kinders ten einde hul volle potensiaal te bereik en sosiale opvoedkundige geregtigheid te bewerkstellig.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, F. 2006. *East Asia, Globalization and the New Economy*. Routledge.
- Adato, M., Lund, F. & Mhlongo, P. 2006. Capturing “Work” In South Africa: Evidence From a Study of Poverty and Well-Being in KwaZulu-Natal, in M. Chen, R. Jhabvala & G. Standing (reds.). *Rethinking Work and Informality*. Genève: ILO Publications.
- Addison, B. 2009. A feel for the game – a Bourdieuan analysis of principal leadership: a study of Queensland secondary school principals. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4):327-341.
- Abebe, T. 2007. Changing livelihoods, changing childhoods: Patterns of children’s work in rural southern Ethiopia. *Children’s Geographies*, 5(1-2):77-93
- Adler, P. & Adler, P. 1998. *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Aitken, S., López Estrada, S., Jennings, J. & Aguirre, L.M. 2006. Reproducing life and labour: Global processes and working children in Tijuana, Mexico. *Childhood: A Global Journal of Childhood Research*, 13(1): 365-387.
- Alexander, J. 1995. The Reality of Reduction: The Failed Synthesis of Pierre Bourdieu, in J.C. Alexander. *Fin de Siècle Social Theory*. New York: Verso. 128-217.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 2000. *Doing Critical Management Research*, Londen: Sage.
- Anderson, G. 1989. Critical ethnography in education: Its origins, current status and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3):249-270.
- Ansell, A. 2004. Two nations of discourse: Mapping racial ideologies in post-apartheid South Africa. *Politikon*, 31(1):3-26.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*.

Minneapolis: University of Minnesota Press.

Appadurai, A. 2003. Illusion of permanence. *Perspecta*, 34(1):44-55.

Appadurai, A. 2004. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in R. Vijayendra & M. Walton (reds.). *Culture and Public Action*. Stanford University Press. 59-84.

Appadurai, A. 2006. *In fear of small numbers: An essay on the geography of anger*. Duke University Press.

Apple, M. 2001. *Educating the 'right' way: Markets, standards, god and inequality*. London: RoutledgeFalmer.

Apple, M. & Weis, L. (reds.). 1983. *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Archer, L. & Francis, B. 2006. Challenging Classes: Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Journal of Sociology*, 40(1):29-49.

Archer, M. 2007. *Making our Way Through the World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arrelano, A. & Padilla, A. 1996. Academic invulnerability among a select group of Latino university students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18(4):485-507.

Arendt, H. 1966. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt.

Argenti, N. 1998. Air Youth: Performance, Violence and the State in Cameroon. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 4(4):753-781.

Argenti, N. 2001. Kesum-body and the places of the gods: The politics of children's masking and second-world realities in Oku (Cameroon). *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 7(1):67-94.

Aries, P. 1962. *Centuries of Childhood*. New York: Vintage Press.

- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B. & Dean, C. 2005. A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20(6):1-25.
- Atkinson, P. 1985. *Language, Structure, and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. Londen: Methuen.
- Atkinson, P. 1988. Ethnomethodology: a critical review. *Annual Review of Sociology*, 14(1):441-465.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. 2003. *Key themes in qualitative research*. Walnut Creek, Kalifornië: Alta Mira Press.
- Auerbach, S. 2001. Under co-construction: parent roles in promoting college access for students of color. Ongepubliseerde doktorale verhandeling. Los Angeles: Universiteit van Kalifornië.
- Auerbach, S. 2004. *From moral supporters to struggling advocates: reconceptualising parent involvement through the experience of Latino families*. Referaat gelewer by jaarvergadering van die Amerikaanse Opvoedkundige Navorsingsvereniging. San Diego, Kalifornië.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. 9de uitg. Belmont: Wadsworth.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The Practice of Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Badat, S. 1997. *Black Student Politics, Higher Education and Apartheid: from SASO to SANSCO, 1968-1990*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Badroodien, A. 2001. A history of the Ottery School of Industries in Cape Town: Issues of race, welfare and social order in the periods 1937 to 1968. Ongepubliseerde PhD-tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.

- Balfour, R., Mitchell, C. & Moletsane, R. 2008. Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research. *Journal of Rural and Community Development*, 3(3):95-107.
- Ball, S. 2000. *Sociology of Education: major themes*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. 2003. *Class strategies and the education market: The middle class and social advantage*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. 2004. *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Barbarin, O. & Richter, L. 2001. *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. Londen: Routledge.
- Barker, F. 2003. *The South African Labour Market*. 4de uitg. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Battaglia, D. 1995. Problematising the Self: A Thematic Introduction, in D. Battaglia (red.). *Rhetorics of Self-Making*. Berkeley, Kalifornië: University of California Press.
- Battersby, J. 2002. *A Question of Marginalization: Coloured Identities and Education in the Western Cape, South Africa*. DPhil-tesis. Oxford-universiteit.
- Bauman, Z. 2002. The 20th Century: The End or a Beginning? *Thesis Eleven*, 70(1):15-25.
- Bayart, J., Mbembe, A. & Toulabor, C. 1992. *Le Politique par le bas en Afrique Noire: Contributions a une problematique de la democracie*. Parys: Karthala.
- Bazenguissa-Ganga, R. 1996. Milices politiques et bandes armees a Brazzaville: Enquête sur la violence politique et sociale des jeunes declasses. *Les Etudes du CERI*. No. 13. Parys: CERI.
- Bealer, R., Willits, F. & Kuvlesky, W. 1965. The meaning of "rurality" in American society: Some implications of alternative definitions. *Rural Sociology*, 30(3):255-266.

- Beck, U. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Nieu-Delhi: Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. 2001. *Individualization, Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. Londen: Sage Publications.
- Berg, B. 2001. *Qualitative research methods for the social sciences*. 4de uitg. VSA: Pearson Education Company.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth, Engeland: Penguin.
- Bernstein, B. 1958. Some sociological determinants of perception: An enquiry into sub-cultural differences. *British Journal of Sociology*, 9(1):159-174.
- Bernstein, B. 1960. Language and social class: A research note. *British Journal of Sociology*, 11(1):271-276.
- Bernstein, B. 1962a. Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and Speech*, 5:31-46.
- Bernstein, B. 1962b. Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5:221-240.
- Bernstein, B. 1975. *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1977. *Class, codes and control*. Vol. 3. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*. Vol. 4. Londen: Routledge.
- Bernstein, B. 1995. A response, in A.R. Sadovnik (red.). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Coporation. 385-424.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londen: Taylor & Francis.
- Best, J. & Kahn, J. 1986. *Research in Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bhadha, H. 1994. *The location of culture*. Londen: Routledge Books.

- Bloch, M. 1961. *Feudal Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bond, P. 2000. *Elite transition: From apartheid to neoliberalism in South Africa*. Scottsville, Suid Afrika: Universiteit van Natal Drukkery.
- Boothby, N., Upton, P. & Sultan, A. 1992. *Boy Soldiers of Mozambique*. Vlughtelingkinders: Program vir Vlughtelingstudies. Oxford-universiteit. Maart.
- Booyesen, F., Bachman, M., Matebesi, Z. & Meyer, J. 2003. *The socio-economic impact of HIV/AIDS on households in South Africa: A pilot study in Welkom and Qwagwa, Free State Province*. Tussentydse verslag. Universiteit van die Vrystaat & Sentrum vir Gesondheidstelselsnavorsing en -ontwikkeling.
- Boshier, R., Wilson, M. & Qayyum, A. 1999. Lifelong education and the worldwide web: American hegemony or diverse utopia. *International Journal of Lifelong Education*, 18:4.
- Bourdieu, P. 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction, in R. Brown (red.). *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londen: Tavistock.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1979. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Vert. R. Nice. Melbourne: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge.
- Bourdieu, P. 1985a. The Genesis of the Concepts of Habitus and of Field. *Sociocriticism, Theories and Perspectives*, 2(2):11-24.
- Bourdieu, P. 1985b. The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, 14(6):723-744.

- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital, in J. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241-258.
- Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkley Journal of Sociology*, 32:1-18.
- Bourdieu, P. 1990. *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1993. Youth is just a Word, in P. Bourdieu. *Sociology in Question*. Londen: Sage.
- Bourdieu, P. 1995. Apologie pour une femme range, in T. Moi. *Simone de Beauvoir: Conflicts d'une intellectuelle*. Vert. A. Villarreal. Parys: Diderot Editeur. vi-x.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason: On the Theory of Action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998b. *Acts of Resistance: Against the New Myths of our Time*. Vert. R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998c. *On television and journalism*. London: Pluto Press.
- Bourdieu, P. 2001. *Masculine Domination*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 2004. *Science of Sciences and Reflexivity*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. et al. 1999. *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Vert. P.P. Ferguson. Stanford, Kalifornië: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2de uitg. Londen: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1979. *The Inheritors: French Students and their Relations to Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. 2de uitg. Londen: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyden, J. 1990. Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspectives on the Globalization of Childhood, in A. James & A. Prout (reds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londen & Washington DC: Falmer Press.
- Boyden, J. & Gibbs, S. 1997. *Children and War: Understanding Psychological Distress in Cambodia*. Genève: VN.
- Boyden, J. & Holden, P. 1991. *Children of the cities*. Londen: Zed Books.
- Bray, M. 2003. Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization, in R.F. Arnoe & C.A. Torres (reds.). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. 2de uitg. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bray, R., Gooskens, I., Kahn, L., Moses, S. & Seekings, J. 2010. *Growing up in the new South Africa: Childhood and adolescence in post-apartheid Cape Town*. Kaapstad: RGN Drukkery.
- Brenner, N. & Theodore, N. 2002. Cities and the Geographies of 'Actually Existing Neoliberalism', in N. Bremmer & N. Theodore (reds.). *Spaces of Neoliberalism: Urban restructuring in North America and Western Europe*. Blackwell.
- Britzman, D. 2003. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. 2de uitg. New York: State University of New York Press.
- Brodkey, L. 1987. Writing critical ethnographic narratives. *Anthropology and Education Quarterly*, 18:67-76.

- Bromnick, R. & Swallow, B. 1999. I Like Being Who I Am: A Study of Young People's Ideals. *Educational Studies*, 25:117-128.
- Brown, W. 2003. Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory and Event* [Elektronies], 7(1). Beskikbaar: http://muse.jhu.edu/journals/theory_and_event/v007/7.1brown.html [2011, 13 Mei].
- Brown, W. 2006. *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bundy, C. 1987. Street Sociology and Pavement Politics: Aspects of Youth and Student Resistance in Cape Town, 1985. *Journal of Southern African Studies*, 13:303-30.
- Bundy, C. 1988. *The rise and fall of the South African peasantry*. Kaapstad: David Philip.
- Burgess, R. 1985. *Field Methods in the Study of Education*. Groot Brittanje: The Falmer Press.
- Burman, S. & Reynolds, P. 1986. *Growing up in a Divided Society: The Context of Childhood in South Africa*. Braamfontein: Ravan Press.
- Burnell, B. 2003. The "Real World" Aspirations of Work-Bound Rural Students. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2):104-113.
- Buro vir Marknavorsing. 1995. *Minimum and supplemented living levels in the main and other selected urban areas of RSA*. Augustus. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Cahill, C. 2000. Street literacy: Urban teenagers' strategies of negotiating their neighbourhood. *Journal of Youth Studies*, 3(1):251-277.
- Canagarajah, A. 1993. Up the garden path: Second language writing approaches, local knowledge, and pluralism. *Tesol Quarterly*, 27(2):301-306.

- Caplan, N., Choy, M.H. & Whitmore, J. 2004. Academic achievement in Southeast Asian refugee families, in J.J. Macionis, N.V. Benokraitis & B. Ravelli (reds.). *Seeing Ourselves: Classic, Contemporary and Cross-Cultural Readings in Sociology*. Kanadese uitg. Toronto: Prentice-Hall. 397-403.
- Carrim, N. 2006. The relationship amongst locus of control, self-determination and job satisfaction in call centres. Ongepubliseerde magistertesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Carrim, N. & Mkhwanazi, Z. 1993. From apartheid to modern racism: The case of open schools in South Africa, in L. Hudson, Y. Shalem & D. Bensusan (reds.). *Kenton at Broederstroom 1992 Conference Proceedings*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Carter, C. 1991. "We are the Progressives": Alexandra Youth Congress Activists and the Freedom Charter, 1983-1985. *Journal of Southern African Studies*, 17(2):197-220.
- Cartry, C. 1978. Jeux d' enfants Gourmantche, in M. Izard, J. Rauch, A. Alder & M. Cartry (reds.). *Systèmes de signes: Textes réunis en hommage à Germaine Dieterlen*. Parys: Hermann.
- Casale, D. & Posel, D. 2002. The Continued Feminisation of the Labour Force in South Africa: An Analysis of Recent Data and Trends. *The South African Journal of Economics*, 70(1):156-184.
- Castells, M. 1983. Crisis, planning, and the quality of life: managing the new historical relationships between space and society. *Society and Space*, 1:3-21.
- Charles, M.J. 2002. *Passing for Coloured: Black Americans, Pan-Africanism, and Cape Town, 1880-1930*. BAHons-verhandeling. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Chen, H. & Lan, W. 1998. Adolescents' Perceptions of their Parents' Academic Expectations: Comparison of American, Chinese-American, and Chinese High School Students. *Adolescence*, 33(130):385-390.
- Chikoko, V. 2008. Developing teachers for rural education? Reflecting on the 2nd KwaZulu-Natal Department of Education teacher development conference. *Perspectives in Education*, 26(4):74-85.

- Chisholm, L. 1997. The restructuring of South African education and training in a comparative context, in P. Kallaway, G. Kruss, A. Fataar & G. Donn (reds.). *Education after Apartheid: South African education in transition*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkery.
- Chisholm, L. 1999. Change and community in South African education: The impact of policy. *African Studies*, 58(1):87-103.
- Chisholm, L. 2004. Introduction, in L. Chisholm (red.). *Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa*. Kaapstad: RGN Drukkery.
- Chisholm, L. 2007. *The meaning of racial redress in South African schools, 1994 to 2006*. Kaapstad: RGN Drukkery.
- Chisholm, L. & Sujee, M. 2006. Tracking racial desegregation in South African schools. *Journal of Education*, 40:141-161.
- Chomsky, N. 1999. *Profit Over People: Neoliberalism and Global Order*. New York: Seven Stories Press.
- Christie, P. 1990. *Open Schools: Racially mixed Catholic Schools in South Africa, 1976-1986*. Johannesburg: Ravan Press.
- Christie, P. 1995. Transition tricks? Policy models for school desegregation 1990-1994. *Journal of Education Policy*, 10(1):45-55.
- Christie, P. 2008. *Opening the Doors of Learning*. Sandton: Heinemann Publishers.
- Christie, P. 2012. *Framing the field of affordances: space, place and social justice in education in South Africa*. Referaat gelewer by die Internasionale Seminaar oor Ruimte, Plek en Maatskaplike Geregtigheid in Onderwys. Manchester: Metropolitaanse Universiteit van Manchester.
- Christie, P., Butler, D. & Potterton, M. 2007. *Schools that work*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Christie, P. & Sidhu, R. 2004. How do we treat our strangers? Working in schools. *Education Links*, 68, Somer:34-37.

- Chubb, E. & Moe, T. 1990. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Cloke, P. 1980. New emphasis for applied rural geography. *Progress in Human Geography*, 4:181-217.
- Cloke, P. 1985. Whither rural studies? *Journal of Rural Studies*, 1(1):1-9.
- Cloke, P. 2006. Conceptualizing rurality, in P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (reds.). *Handbook of rural studies*. Londen: Sage.
- Coe, N. & Jordhus-Lier, D. 2010. Constrained agency? Re-evaluating the geographies of labour. *Progress in Human Geography*, 35(2):211-233.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2001. *Research Methods in Education*. 5de uitg. Londen & New York: RoutledgeFalmer.
- Cohn, I. & Goodwin-Hill, G. 1994. *Child Soldiers: The Role of Children in Armed Conflicts*. Oxford: Clarendon Press.
- Coladarci, T. 2007. Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3):1-9.
- Cole Durham, W. & Sewell, E. 2006. Definition of Religion, in James A. Serritella et al. (reds.). *Religious Organizations in the United States: A Study of Legal Identity, Religious Freedom and the Law*. Durham: Carolina Academic Press.
- Collins, J. 1986. Differential instruction in reading groups, in J. Cook-Gumperz (red.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 117-137.
- Collins, J. 1992. *Social Reproduction in Classrooms and Schools*. New York: Albany.
- Comaroff, J. & Comaroff, J. 2005. Reflections on youth: From past to the postcolony, in A. Honwana & F. de Boeck (reds.). *Makers and Breakers: Children and Youth in Postcolonial Africa*. Oxford: James Currey. 19-30.

- Community Agency for Social Enquiry (CASE). 2000. *Youth 2000 Report: A Study of Youth in South Africa. A Study Commissioned by the Royal Netherlands Embassy* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.case.org.za/htm.yotab/htm> [2011, 4 Mei].
- Cooper-Marcus, C. 1995. *House as a mirror of self*. Berkeley, Kalifornië: Conari Press.
- Copp, J. 1972. Rural Sociology and rural development. *Rural Sociology*, 37(4):515-533.
- Cornell, R. 1983. *Which way up? Essays on class, sex and culture*. Sydney, Australië: George Allen & Unwin.
- Creswell, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. 2003. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Londen: Sage.
- Cross, M. 1992. *Resistance and transformation: Education, Culture and Reconstruction in South Africa*. Johannesburg: Skotaville Publishers.
- Cross, C. & Omoluabi, E. 2006. Introduction, in C. Cross, D. Gelderblom, N. Roux & J. Mafukidze (reds.). *Views on migration in Sub-Saharan Africa: Proceedings from an African Migration Alliance Workshop*. Kaapstad: RGN Drukkery. 1-23.
- Crossley, M. 2000. *Introducing Narrative Psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Crossley, N. 2001. The Phenomenological Habitus and its Construction. *Theory and Society*, 30(1):80-120.
- Crotty, S., Moreno, C. & Aitken, S. 2008. "Each and every single story about me ... there's like a huge twist in it": Growing up at risk in the United States – a portrait of Mike, in C. Jeffrey & J. Dyson (reds.). *Telling Young Lives: Portraits in Global Youth*. Philadelphia, Pennsilvanië: Temple University Press. 27-39.
- Cummings, A. 1994. Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quarterly*, 28(4):673-703.
- Da Costa, Y., Julie, C. & Meerkotter, D. (reds.). 1994. *Let the voices be heard – process and practice in education*. Kaapstad: Wyvern Publications.

- D'Almeida-Topor, H., Coquery-Vidrovitch, C., Goerg, O. & Guitard, F. (reds.). 1992. *Les jeunes en Afrique, Tome I: Evolution et rôle*. Parys: L' Harmattan.
- Davids, C. 2002. *"Race" and Space at the University of the Western Cape as experienced by third year psychology students*. MEd-verhandelng. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Davies, B. & Harre, R. 1990. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1):43-63.
- Dawes, A. & Honwana A. 1996. Children culture and mental health: Interventions in conditions of war. *Children, war and prosecution - Rebuilding hope*. Verrigtinge van die kongres van die nieregeringsorganisasie Rebuilding Hope, Maputo, Mosambiek. Desember.
- Dawney, L. 2011. Social imaginaries and the therapeutic self-work: ethics of the embodied imagination. *The Social Review*, 59(3):536-553.
- Dawson, T. 2003. *Changing Contexts, Shifting Identities: Identity Formation Through the eyes of learners at a South African High School* [Intyds]. Seminaar ingedien by die Wits Instituut vir Maatskaplike en Ekonomiese Navorsing (WiSER) Universiteit van die Witwatersrand. Beskikbaar: <http://wiser.wits.ac.za> [2011, 14 Mei].
- De Boeck, F. & Honwana, A. (reds.). 2005. *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.
- De Certeau, M. 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Deal, T. 1988. The symbolism of effective schools, in A. Westoby (red.). *Culture and power in educational organizations*. Philadelphia: Open University Press.
- Delamont, S. 2006. Ethnography and participant observation, in C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (reds.). *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition*. Londen: SAGE Publications Ltd. 205-217.
- Delamont, S. 2006. Ethnography and participant observation, in C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (reds.). *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition*. Londen: SAGE Publications Ltd. 205-217.

- Delamont, S., Coffey, A. & Atkinson, P. 2000. The twilight years? Educational ethnography and the five moments model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3):223-238.
- Delamont, S. & Stephens, N. 2007. *Working Paper – Qualiti/WPS/003. Excruciating Elegance: Representing the Embodied Habitus of Capoeira* [Intyds]. Skool vir Sosiale Wetenskappe, Universiteit van Cardiff, Cardiff. Beskikbaar: http://www.cardiff.ac.uk/socsi/qualiti/WorkingPapers/Qualiti_WPS_003.pdf [2010, 11 November].
- Delgado Bernal, D. 1998. Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68(4):555-582.
- Delgado Bernal, D. 2001. Living and learning pedagogies of the home: the mestiza consciousness of Chicana students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5):623-639.
- Deloria, V. 1969. *Custer died for your sins: an Indian manifesto*. New York: Avon.
- Denyssen, S. 1998. *The admission policies of ex-model C primary schools in Cape Town during 1998*. MEd-tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2001. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (reds). 2003. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. The discipline and practice of qualitative research, in N. Denzin & Y. Lincoln (reds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3de uitg. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage Publication.
- Departement van Onderwys. 1997. *Implementation of the Bana Pele Programme*. Omsendskrywe 43/2007. Pretoria.
- Derrida, J. 2001. *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. Londen: Routledge.
- Devine, D. 2009. Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5):521-535.

- Dewar, D., Todes, A. & Watson, V. 1982. *Theories of urbanization and national settlement strategy in South Africa*. Projekverslag. Eenheid vir Stedelike Probleme. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Dillabough, J. 2004. Class, culture and the “predicament of masculine domination”: Encountering Pierre Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):489-506.
- Dillabough, J. & Kennelly, J. 2010. *Lost youth in the global city: Class, culture and the global imaginary*. New York: Routledge.
- Dillabough, J., Kennelly, J. & Wang, E. 2008. Spatial containment in the inner city: youth subcultures, class conflict, and geographies of exclusion, in L. Weis (red.). *The Way Class Works: Readings on School, Family, and the Economy*. New York & Londen: Routledge. 329-345.
- Diouf, M. 1996. Urban Youth and Senegalese Politics: Dakar 1988-1994. *Public Culture*, 8(2):225-250.
- Dlamini, S. 2005. *Youth and identity politics in South Africa, 1990-94*. Toronto: University of Toronto Press.
- Dodge, C. & Raundalen, M. (reds.). 1987. *War, Violence, and Children in Uganda*. Oslo: Norwegian University Press.
- Dolby, N. 2000. Changing selves: multicultural education and the challenge of new identities. *Teachers College Record* [Elektronies], 102(5):898-911. Beskikbaar: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=3620524db=aphs> [2011, 12 Mei].
- Dolby, N. 2001. *Constructing race: Youth, identity and popular culture in South Africa*. Albany: State University of New York Press.
- Dolby, N. 2002. Making white: constructing race in a South African high school. *Curriculum Inquiry*, 32(1):7-29.
- Dolby, N. & Rizvi, F. 2008. Introduction, in N. Dolby & F. Rizvi (reds.). *Youth moves: Identities and Education in Global Perspectives*. New York: Routledge. 1-14.
- Donahoe, T. 1997. Finding the way: structure, time, and culture in school improvement, in M. Fullan (red.). *The challenge of school change*. Illinois: Skylight Training and Publishing.

- Drucker-Brown, S. 1999. The Grandchildren's Play at the Mamprusi King's Funeral: Ritual Rebellion Revisited in Northern Ghana. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(2):181-192.
- Drury, A. 1969. A very strange society: A journey to the heart of South Africa. Londen: Michael Joseph Limited.
- Du Plooy, L. 2010. *An ethnographic study of the learning practices of Grade 6 students in an urban township school in the Western Cape: a sociological perspective*. MEd-tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Du Toit, P. 1937. *Onderwys in die Kaap onder die Kompanjie, 1652-1795*. Kaapstad: Juta & Kie Bpk.
- Duminy, P., Dreyer, H. & Steyn, P. 1994. *Education for the student teacher*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Duncan, N. 1993. Discourses on racism. Ongepubliseerde doktorale tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Durham, D. 2000. Youth and the Social Imagination in Africa. *Anthropological Quarterly*, 73(3):113-120.
- Durkheim, E. 1977. *The Evolution of Educational Thought: Lectures of the formation and development of secondary education in France*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Dyer, R. 1997. *White*. Londen & New York: Routledge.
- Dyers, C. 2009. From "ibharu" to "amajoin": translocation and language in a new South African township. *Language and Intercultural Communication*, 9(4):256-270.
- Dyson, J. 2008. Harvesting identities: Youth, work, and gender in the Indian Himalayas. *Annals of the Association of American Geographers*, 98(1):160-179.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. & Lowe, A. 2002. *Management research: An Introduction*. Londen: Sage.
- Ebersöhn, L. 2012. Building generative theory from case work: Relationship-resourced resilience, in M. Wissing (red.). *Well-being research in South Africa*. Dordrecht, Heidelberg, Londen, New York: Springer.

Eckersley, R. 1988. *Casualties of change*. Collingwood, Victoria: Commission for the Future, CSIRO Publishing.

Elden, S. 2004. *Understanding Henri Lefebvre: Theory and the Possible*. Londen: Continuum.

Elder-Vass, D. 2006. For Emergence: Redefining Archer's Account of Social Structure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(1):25-44.

Elder-Vass, D. 2007. Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. *American Sociological Association*, 25(4):325-346.

Elenes, C., Gonzalez, F., Delgado Bernal, D. & Villenes, S. 2001. Introduction: Chicana/Mexicana feminist pedagogies: Consejos respeto, y educación. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5):595-602.

Enerstvedt, R. 1989. The problem of validity in social science, in S. Kvale (red.). *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Swede: Studentlitteratur. 135-173.

Engelbrecht, I. 1959. Apartheid en Skoolopleiding in Suid-Afrika. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Ennew, J. 2002. Future Generations and Global Standards: Children's Rights at the Start of the Millennium, in J. MacClancy (red.). *Exotic No More: Anthropology on the Front Lines*. Chicago & Londen: University of Chicago Press.

Erasmus, Z. (red.). 2001. *Coloured by History, Shaped by Place: Perspectives on Coloured Identities in Cape Town*. Kaapstad: Kwela Boeke.

Erikson, E. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: WW Norton.

Esterhuyze, W. 1979. *Afskeid van Apartheid*, Kaapstad: Tafelberg.

Faas, D. 2008. Constructing identities: The ethno-national and nationalistic identities of white and Turkish students in two English secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1):37-48.

Falk, W. & Pinhey, T. 1978. Making sense of the concept rural and doing rural sociology: an interpretive perspective. *Rural Sociology*, 43(4):547-558.

Fanon, F. 1967. *Black skin, white masks*. Londen: Pluto Press.

- Fanon, F. 1990. *The Wretched of the Earth*. Londen: Penguin Books.
- Fanon, F. 1992. The Fact of Blackness, in J. Donald & A. Rattansi (reds.). "Race", *Culture and Difference*. Londen: Sage Publications.
- Farrel, L. 2010. *Pierre Bourdieu on European identity: Theories of habitus & cultural capital* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.spr.tcdlife.ie/seperatearticles/xxarticles/theoryidentity.pdf> [2011, 10 Junie].
- Fataar, A. 2007a. Schooling, Youth Adaptation, and Translocal Citizenship across the Post Apartheid City. *Journal of Education*, 2(4):17-32.
- Fataar, A. 2007b. Educational Renovation in a South African "township on the move": A Social-Spatial Analysis. *International Journal of Educational Development*, 27(6):599-612.
- Fataar, A. 2007c. Mapping the pedagogical performances of school principals in a Cape Town township. *Journal of Education*, 4(3):5-30.
- Fataar, A. 2008. *Desire and subjectivity: Schooling in the post-apartheid city*. Hoofrede gelewer by die jaarlikse nagraadse onderwyskonferensie. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad. 3 Oktober.
- Fataar, A. 2009. Youth, identity, religious conversion and mobility: The case of Fuzile Ali Mangcu at a Muslim community school in Cape Town. Ongepubliseerde referaat gelewer by 'n konferensie oor Islamitiese skole en Moslem-onderwys in Europa en Suid-Afrika: 'n Vergelykende benadering. Hamburg, Duitsland. 5-6 Mei.
- Fataar, A. 2010. Youth self-formation and the "capacity to aspire": The itinerant "schooled" career of Fuzile Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, 28(3):1-12.
- Fataar, A. 2012. Students' bodily carvings in school spaces of the post-apartheid city. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 13(1), Lente:11-20.
- Fataar, A. & Du Plooy, L. 2012. Spatialised assemblages and suppressions: The learning "positioning" of Grade 6 students in a township school. *Journal of Education*, 55:11-36.
- Fataar, A. & Gulson, K. 2011. Neoliberal governmentality, schooling and the city:

Conceptual and empirical notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2):269-283.

Fataar, A. & Paterson, A. 2002. The culture of learning and teaching: Teachers and moral agency in the reconstruction of schooling in South Africa. *Education and Society*, 20(2):5-25.

Faulstich Orellana, M. 2003. *In other words: en otras palabras: learning from bilingual kids' translating/interpreting experiences*. Evanston, Illinois: Skool vir Onderwys- en Maatskaplike Beleid, Northwestern University.

Fay, B. 1996. *Contemporary Philosophy of Social Science*. Massachusetts: Blackwell.

Ferreira, F. 1994. Choice of passive voice is affected by verb type and animacy. *Journal of Memory and Language*, 33(6):715-736.

Field, S. 2001. Fragile identities: memory, emotions and Coloured residents of Windermere, in Z. Erasmus (red.). *Coloured by History, Shaped by Place: New Perspectives on Coloured Identities in Cape Town*. Kaapstad: Kwela Boeke. 97-113.

Fine, M., Weis, L., Centrie, C. & Roberts, R. 2000. Educating Beyond the Borders of Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2):131-151.

Finnan, C. 2000. *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* Referaat gelewer by die byeenkoms van die Amerikaanse Opvoedkundige Navorsingsvereniging. New Orleans. (ERIC-dokumentreproduksiediens nr ED446356).

Fiske, J. 1989. *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Human.

Fiske, H. & Ladd, E. 2004. *Elusive Equity: education reform in Post-Apartheid South Africa*. Pretoria: RGN Drukkery.

Fleisch, B. 2008. *Primary Education in Crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Kaapstad: Juta.

Flick, U. 2002. *An introduction to qualitative research*. Londen: Sage.

Foley, D. 1997. Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest, in R. Valencia (red.). *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. Londen: The Falmer Press. 113-131.

- Foley, P. 2000. Exploring the Opaque: Working with Young People: The Joint Enrichment Project 1986-2000. *Development Update*, 3(2):116-130.
- Foster, D. 1997. Space, place and "race". *Journal of Community and Health Sciences*, 4:1-10.
- Foucault, M. 1988. Technologies of self, in L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (reds.). *Technologies of self*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- France, A. & Hommel, R. 2007. Societal routes and developmental pathways, in A. France & R. Hommel (reds.). *Pathways and Crime Prevention. Theory, Policy and Practice*. Devon: Willan Publishing. 19.
- Fraser, N. 1995. From redistribution to recognition? Dilemmas of Justice in a "Post-Socialist Age". *New Left Review*, 212:68-93.
- Fraser, N. 1996. *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation: The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford: Stanford University Press.
- Freund, B. 2000. The city of Durban: towards a structural analysis of the economic growth and character of a South African city, in D. Anderson & R. Rathbone (reds.). *Africa's urban past*. Oxford: James Currey. 144-161.
- Freund, B. & Padayachee, V. (reds.). 2002. *Durban vortex: South African city in transition*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- Furley, O. 1995. Child Soldiers in Africa, in O. Furley (red.). *Conflict in Africa*. Londen: Tauris Academic Press.
- Gándara, P. 1982. Passing through the eye of the needle: high-achieving Chicanas. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 4:167-179.
- Gándara, P. 1995. *Over the ivy walls: The educational mobility of low-achieving Chicanas*. Albany: State University of New York Press.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Gater, R. & Isaacs, D. 2012. *Spending on school infrastructure does matter*. [Intyds].
Beskikbaar: <http://www.groundup.org.za/content/spending-school-infrastructure-does-matter.pdf> [2012, 25 Mei].
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.

- Gibbs, S. 1994. Post-War Reconstruction in Mozambique: Reframing Children's Experience of War and Healing. *Disasters*, 18(3):268-300.
- Gibson, K. & Graham, J. 2008. "Place-based globalism": a new imaginary of revolution. *Rethinking Marxism: a journal of economics, culture and society*, 20(4), Oktober:659-664.
- Gibson, J. & Macdonald, H. 2001. *Truth - Yes, Reconciliation - Maybe: South Africans Judge the Truth and Reconciliation Process*. Instituut vir Geregtigheid en Versoening.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1993. *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 2000. *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Giese, S., Meintjies, H., Croke, R. & Chamberlain, R. 2003. *Health and social services to address the needs of orphans and other vulnerable children in the context of HIV/AIDS in South Africa: Research report and recommendations*. Verslag voorgelê aan die Direkoraat MIV/Vigs, Nasionale Departement van Gesondheid. Januarie. Kaapstad: Kinderinstituut, Universiteit van Kaapstad.
- Gilbert, M. 1982. Los parientes: social structural factors and kinship relations among second generation Mexican Americans in two southern California communities. Ongepubliseerde doktrale verhandeling. Santa Barbara: Universiteit van Kalifornië.
- Gilroy, P. 1987. *"There Ain't No Black in the Union Jack". The Cultural Politics of Race and Nation*. Londen: Hutchinson.
- Giroux, H. 1981. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 55(3):257-293.

- Gitlin, A., Siegel, M. & Boru, K. 1989. The politics of method: From leftist ethnography to educative research. *International Journal of Qualitative Research in Education*, 2(3):237-253.
- Gladwell, M. 2008. *Outliers: The Story of Success*, New York: Penguin.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando: Academic Press.
- Goldberg, D. 2009. *The threat of race: Reflections on racial neoliberalism*. Oxford, Verenigde Koninkryk: Wiley-Blackwell.
- Goldman, L. 1998. *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*. Oxford & New York: Berg.
- Gomm, R. 2004. *Social Research Methodology: A Critical Introduction*. Basingstoke, Verenigde Koninkryk: Palgrave Macmillan.
- Göncü, A. (red.). 1999. *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodlad, J. 1984. *A place called school*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Gorard, S., Fitz, J. & Taylor, C. 2002. *School Choice Impacts: What do we know?* Cardiff: Skool vir Sosiale Wetenskappe, Universiteit van Cardiff.
- Gordon, A. 1997. *Multiple inequalities: Challenges facing South African rural schools*. Referaat gelewer by konferensie oor die ontwikkeling van skoling van gehalte in landelike gebiede. Mpumalanga. 24-27 September.
- Gottlieb, A. 2000. "Where Have All the Babies Gone?" Toward an Anthropology of infants and Their Caretakers. *Anthropological Quarterly*, 73(3):121-132.
- Graham, S. & Healy, P. 1999. Relational concepts of space and place: Issues for planning theory and practice. *European Planning Studies*, 7(5):623-646.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from the prison notebooks*. Vert. Q. Hoare & G. Norwell Smith. Londen: Lawrence & Wishhart.
- Gravetter, F. & Forzano, L. 2003. *Research methods for the behavioral sciences*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

Gray, J. 2000. The common agricultural policy and the re-invention of the rural in the European Community. *Sociologia Ruralis*, 40(1):30-47.

Grbich, C. 2007. *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. Londen: SAGE Publications.

Grenfell, M. 2004. *Pierre Bordieu: Agent Provocateur*. Londen: Continuum.

Grenfell, M. (red.). 2008. *Pierre Bourdieu, Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.

Grenfell, M. & James, D. 1998. *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Londen: Falmer.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1985. *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation. Results through Responses and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jose Bass.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, Kalifornië: Sage.

Guba, E. & Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3de uitg. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage. 191-215.

Guillaumin, C. 1999. The changing face of race, in M. Bulmer & J. Solomos (reds.). *Racism*. Oxford: Oxford University Press.

Guillory, J. 1993. *Cultural Capital: The Problem of Literacy Canon Formation*. Chicago & Londen: University of Chicago Press.

Gulson, K. & Fataar, A. 2011. Neoliberal governmentality, schooling and the city: Conceptual and empirical notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2):269-283.

Gulson, K. & Symes, C. (reds.). 2007. *Spatial theories of Education: Policy and Geography Matters*. Routledge, Taylor & Francis Group.

- Gunter, B. & Furnham, A. 1998. *Children as consumers: a psychological analysis of the young people's market*. Londen: Routledge.
- Haas, T. 1992. What can I become: Educational aspirations of students in rural America. *ERIC Digest*. Charleston: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Habermas, J. 1972. *Knowledge and human interests*. Vert. J.J. Shapiro. Londen: Heinemann.
- Halfacree, K. 1993. Locality and social representation: Space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1):23-37.
- Halfacree, K. 2006. Rural Space: Constructing a Threefold Architecture, in P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (reds.). *Handbook of Rural Studies*. Londen: Sage.
- Hall, S. 1992. The west and the rest: Discourse and power, in S. Hall & B. Gieben (reds.). *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. & Jefferson, T. (reds.). 1976. *Resistance through Rituals*. Londen: Hutchinson.
- Hamilton, D. 1977. *In Search of Structure: A Case-Study of a new Scottish Open-plan Primary School*. Londen: Hodder & Staughton.
- Hammersley, M. 1992. *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. Londen: Routledge.
- Hammersley, M. 2006. Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education* [Elektronies], 1(1):3-14. Beschikbaar: [http://www.metapress.com.ezproxy.lib.monash.edu.au/\(3c0wuk45qwclhp45wtjf0e45\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,9;journal,3,3;linkingpublicationresults,1:113047,1](http://www.metapress.com.ezproxy.lib.monash.edu.au/(3c0wuk45qwclhp45wtjf0e45)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,2,9;journal,3,3;linkingpublicationresults,1:113047,1) [2006, 7 Oktober].
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography: Principles in Practice*. 2de uitg. Londen: Routledge.

- Hansen, K. 2008. *Youth in the city in the global South*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Hargreaves, A. 1997. Introduction, in A. Hargreaves (red.). *Rethinking educational change with heart and mind*. Jaarboek van die Vereniging vir Studieleiding- en Kurrikulumontwikkeling (ACSD). Virginië: ASCD.
- Harker, K. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2):117-127.
- Harley, K. & Wedekind, V. 2004. Political change, curriculum change and social formation 1990-2002, in L. Chisholm (red.). *Changing class: education and social change in post apartheid South Africa*. Kaapstad: RGN Drukkery.
- Hart, G. 2002. *Disabling Globalization: Places of Power in Post-Apartheid South Africa*. Berkeley: California University Press.
- Hartshorne, K. 1985. The state of education in South Africa: Some indicators. *South African Journal of Science*, 81:148-151.
- Harvey, D. 1989. *The Condition of Post-Modernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.
- Hattam, R., Brennan, M., Zipin, L. & Comber, B. 2009. Researching for social justice: Contextual, conceptual and methodological challenges. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3):303-316.
- Hebdige, D. 1979. *Subculture: The Meaning of Style*. Londen & New York: Methuen.
- Hecht, T. 1998. *At home in the street: Street children of northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heisler, B. 2000. The Sociology of Immigration, in C. Brettel & J. Hollifield (reds.). *Migration Theory*. New York: Routledge.
- Helfenbein, R. 2006. Economies of identity: Cultural studies and a curriculum of making place. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(2):87-100.
- Henderson, P. 1999. *Living with fragility: Children in New Crossroads*. PhD-tesis. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Henry, M., Knight, J., Lingard, R. & Taylor, S. 1988. *Understanding schooling: An introductory sociology of Australian education*. Sydney, Nieu-Suid-Wallis: Routledge.
- Hermansen, T. 2005. Den nyliberalistiske staten. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21:306-319.
- Hessong, R.F. & Weeks, T.H. 1991. *Introduction to the foundations of education*. 2de uitg. New York: Macmillan.
- Hinde, E. 2002. Switching classes: Teachers' conceptualizations of change in their professional lives. Ongepubliseerde doktorale verhandeling. Staatsuniversiteit van Arizona.
- Hinde, E. 2004. *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*. Staatsuniversiteit van Arizona.
- Hoggart, K. 1990. Let's do away with rural. *Journal of Rural Studies*, 6(3):245-257.
- Hollins, E. 1996. *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holroyd, R. 2002. "Body work": *Physical capital, habitus and the field of school*. Referaat gelewer by die jaarkonferensie van die Britse Opvoedkundige Navorsingsvereniging. Universiteit van Exeter, Engeland. 12-14 September.
- Honwana, A. 1997. Healing for Peace: Traditional Healers and Post-War Reconstruction in Southern Mozambique. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 3(3):293-305.
- Honwana, A. 1998. *Okusiakala Ondalo Yokalye, Let's Light a New Fire: Local Knowledge in the Post-War Reintegration of War-affected Children in Angola*. Konsultantverslag vir die Christelike Kinderfonds.
- Honwana, A. 1999a. Negotiating Post-War Identities: Child Soldiers in Mozambique and Angola. *CODESRIA Bulletin*, 1(2):4-13.
- Honwana, A. 1999b. *Untold War Stories: Young Woman and War in Mozambique*. Referaat gelewer by die Leuven-konferensie oor kinders en jeug as ontluikende maatskaplike kategorieë in Afrika. November.

- Hooker, R. 2012. *Crisis of Modernity* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.wsu.edu/~dee/glossary/modern.htm> [2012, 20 Julie].
- Howley, C., Theobald, P. & Howley, A. 2005. What rural education research is of most worth? A reply to Arnold, Newman, Gaddy and Dean. *Journal of Research in Rural Education*, 20(18):1-6.
- Hyslop, J. 1988. School Student Movements and State Education Policy: 1972-1987, in W. Corbett & R. Cohen (reds.). *Popular Struggles in South Africa*. Londen: James Currey.
- Hyslop, J. 1990. Schools, Unemployment and Youth: Origins and Significance of School and Youth Movements, in B. Nasson & J. Samuels (reds.). *Education: From Poverty to Liberty*. Kaapstad: Credo Press.
- James, A. 1976. Parents as change agents for their children: A review. *Journal of Community Psychology*, 4(1):103-123.
- James, A. 1993. *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of Childhood*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of childhood, in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & I. Lofland (reds.). *Handbook of ethnography*. Los Angeles: Sage. 246-257.
- James, A. 2007. Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2):261-272.
- James, A. & Prout, A. (reds.). 1997. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londen: Falmer Press.
- Jansen, J. 1998a. "Our teachers see children not colour": The politics of diversity in South African schools, in M. Cross (red.). *Dealing with Diversity in South African Education*. Kaapstad: Juta. 71-82.
- Jansen, J. 1998b. Curriculum reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):221-332.
- Jansen, J. 2004. *Race, education and democracy after ten years – how far have we come?* Opgestel vir die reeks "Lessons from the Field: A Decade of Democracy in South Africa". Instituut vir Demokrasie in Suid-Afrika (IDASA).

- Jarvis, C. 2001. School is Hell: Gendered Fears in Teenage Horror. *Educational Studies*, 27(3):257-267.
- Jeffrey, F. 2010. Rituals of Consumption and the Politics of Feasting on the Eastern African Coast, AD 700-1500. *Journal of World Prehistory*, 23(4):195-217.
- Jeffrey, B. 2011. Countering student instrumentalism: A creative response. *British Educational Research Journal*, 18(3):157-168.
- Jenkins, R. 2000. Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism, in D. Robbins (red.). *Pierre Bourdieu: Vol. II*. Londen: Sage.
- Johnson, S. 1989. "The Soldiers of Luthuli": Youth in the politics of Resistance in South Africa, in S. Johnson (red.). *South Africa: No Turning Back*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Johnson, S. 1992. Extra-School Factors in Achievement, Attainment and Aspiration Among Junior and Senior High School-Age African American Youth. *Journal of Negro Education*, 61(1):99-119.
- Johnson, D. 2007. Building citizenship in fragmented societies: The challenges of deracialising and integrating schools in post-apartheid South Africa. *International Journal of Educational Development*, 27(3):306-317.
- Johnson-Hanks, J. 2002. On the Limits of the Life Cycle in Ethnography: Toward a Theory of Vital Conjunctions. *American Anthropologist*, 104(3):865-880.
- Jones, S. 1993. *Assaulting childhood: Children's experiences of migrancy and hostel life in South Africa*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Kailin, J. 1999. How White Teachers Perceive the Problem of Racism in their Schools: A case study in liberal Lakeview. *Teachers College Record*, 100(4):724-750.
- Kaiser Family Foundation. 2000. Hot prospects, cold facts [Intyds]. Besikbaar: [http://www.kff.org/\[2011\]](http://www.kff.org/[2011]), 13 Mei].

- Kakwenzire, J. 1996. Preconditions for Demarginalizing Women and Youth in Ugandan Politics, in J. Oloka-Onyango, K. Kibwana & C. Maina Peters (reds.). *Love and Struggle for Democracy in East Africa*. Nairobi: Claripress.
- Kakwenzire, J. & Dixon, K. 1999. The Development and Consolidation of Extremist Forces in Rwanda, in H. Adelman & A. Suhrke (reds.). *The Path of a Genocide: The Rwanda Crisis from Uganda to Zaire*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Kallaway, P. 1991. An Introduction to the study of Education for Blacks in South Africa, in P. Kallaway (red.). *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Johannesburg: Ravan Press.
- Karlsson, J. 2002. The role of democratic school governing bodies in South African Schools. *Comparative Education*, 38(3):327-336.
- Katz, C. 1999. Disintegrating developments: Global economic restructuring and the eroding ecologies of youth, in T. Skelton & G. Valentine (reds.). *Cool places: Geographies of Youth Culture*. London & New York: Routledge. 130-144.
- Katz, C. 2001. On the grounds of globalization: A topography for feminist political engagements. *Signs*, 26(4):1213-1237.
- Katz, C. 2004. *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. Minneapolis, Minnesota: Minnesota University Press.
- Kelly, K. 1997. *The model of the text in participatory research*. Referaat gelewer by die konferensie van die Sielkundevereniging van Suid-Afrika. Durban. September.
- Kelly, K. 2006. *Lived Experienced and Interpretation: the balancing act in Qualitative Analysis, Research in practice – Applied methods in Social Sciences*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkery.
- Kilpatrick, S. & Abbott-Chapman, J. 2002. Rural students' aspirations for further study: the influence of social capital. *Australian Education Researcher*, 29(1):43-48.

- Kirk, D. 1998. *Schooling Bodies: School Practice and Public Discourse 1880-1950*. Londen: Leicester University Press.
- Kirk, D. 1999. Embodying the School/Schooling Bodies: Physical Education as Disciplinary Technology, in C. Symes & D. Meadmore. *The Extra-Ordinary School: Parergonality and Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Kenway, J. & McLeod, J. 2004. Bourdieu's reflexive sociology and "spaces of points of view": Whose reflexivity, which perspective? *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):525-544.
- Kottler, J. 1997. *What's really said in the teachers' lounge: Provocative ideas about cultures and classrooms*. Kalifornië: Corwin Press.
- Kramer, D. 1999. *OBE Teaching Toolbox: OBE Strategies, Tools and Techniques for implementing curriculum 2005*. Kaapstad: Vivlia Publishers and Booksellers (Edms) Bpk.
- Kurimoto, E. & Simonse, S. 1998. *Conflict, Age & Power in North East Africa*. Oxford: James Currey.
- Kvale, S. 1989. *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Swede: Chartwell Bratt.
- La Hausse, P. 1990. The Cows of Nongoloza: Youth, Crime and Amalaita Gangs in Durban, 1900-1930. *Journal of Southern African Studies*, 16(1):100-199.
- Lahire, B. 2003. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5-6):329-355.
- Last, M. 1991. Adolescents in a Muslim City: The Cultural Context of Danger and Risk. *Kano Studies*, Special Issue: *Youth and Health in Kano Today*: 41-70.
- Laubscher, H. 1988. *Die Geskiedenis van die NG Gemeente Vredenburg, 1902-1952*. MA-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Leedy, P. & Omrod, J. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Lefebvre, H. 1991. *The Production of space*. 2de uitg. Oxford: Blackwell.
- Lemon, A. (red.). 1991. *Homes apart: South Africa's segregated cities*. Londen: Paul Chapman.
- Lennon, K. 2004. Imaginary Bodies and Worlds. *Inquiry*, 47(1):107-122.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage. 253-291.
- Lingard, B. 1991. Policymaking for Australian schooling: the new corporate federalism. *Journal of Education Policy*, 6(1):85-90.
- Lingard, B. & Christie, P. 2003. Leading theory: Bourdieu and the field of education leadership: An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4-5):317-333.
- Lingard, B. & Gale, T. 2007. The emergent structure of feeling: what does it mean for critical educational studies and research? *Critical Studies in Education*, 48(1):1-23.
- Lingard, B., Wrigley, T. & Thomson, P. 2012. *Pedagogies of transformation: keeping hope alive in troubled times*. Londen: Routledge.
- Lippert, R. 1990. The Construction of Satanism as a Social Problem in Canada. *Canadian Journal of Sociology*, 15(4):417-440.
- Lloyd, R. & Certau, M. 2005. *The Changing Transitions to Adulthood in the Developing World*. Washington DC: National Academies Press.
- Lopez, G. 2003. Parental involvement as racialized performance, in G. Lopez & L. Parker (reds.). *Interrogating racism in qualitative research methodology*. New York: Peter Lang Publishing. 71-95.
- Lukose, R. 2005. *Consuming Globalization: Youth and Gender in Kerala, India*. Pennsilvanië: GSE Publications, Universiteit van Pennsilvanië.

- Luria, A. 1978. Speech and intellect of rural, urban, and homeless children, in M. Cole (red.). *The selected writings of A.R. Luria*. White Plains, New York: Sharpe. 37-71.
- Ly, B. 1988. The Present Situation of Youth in Africa, in J. Kuczynski, S. Eisenstadt, B. Ly & L. Sarkar (reds.). *Perspectives on Contemporary Youth*. Tokio: Universiteit van die Verenigde Nasies.
- Lynch, K. 1979. The spatial world of the child, in W.M. Michelson, S.V. Levine & E. Michelson (reds.). *The child in the city: Today and tomorrow*. Toronto, Kanada: University of Toronto Press. 102-1270.
- Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. Verslag aan die Sekretaris-Generaal van die Verenigde Nasies. 26 Augustus. New York: Verenigde Nasies Departement vir Beleidskoördinerings en Volhoubare Ontwikkeling (DPCSD).
- Mackenzie, N. & Kipe, S., 2006. Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2):193-205.
- Madden, R. 2010. *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Londen: Sage.
- Mahar, C. 1990. Pierre Bourdieu: The intellectual project, in R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (reds.). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*. Londen: McMillan. 26-57.
- Mahony, P. & Zmroczek, C. 1997. Class matters: "Working class" women's perspectives on social class. Londen: Taylor & Francis.
- Mains, D. & Certeau, M. 2007. Neoliberal times: Progress, boredom, and shame among young men in urban Ethiopia. *American Ethnologist*, 34(2):659-673.
- Makamandela, Z. 1998. Does ethnic diversity feature as an issue in open schools? Ongepubliseerde MEd-tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Mannheim, K. 1972. *The New Pilgrims: Youth Protest in Transition*. New York: David McKay & Company.

- Marks, M. 2001. *Young warriors: Youth politics, identity and violence in South Africa*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Marten, J. 2002. *Children and War*. New York & Londen: New York University Press.
- Martin, D. 1998. What's in the name "coloured"? *Social Identities*, 4(3):523-540.
- Marx, S. 1994. *Making Multicultural Education Work*, Clevedon, Philadelphia & Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Masoetsa, S. 2011. *Eating from the One Pot. The Dynamics of Survival in Poor South African Households*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Mason, D. 2000. *A traveller's history of South Africa*. New York: Interlink Books.
- Massey, D. 1993. Power-geometry and a progressive sense of place, in J. Bird, B. Curtis, T. Putman, G. Robertson & L. Tickner (reds.). *Mapping the futures*. Londen & New York: Routledge. 59-69.
- Massey, D. 1994. Double articulation: a place in the world, in A. Bammer (red.). *Displacements: Cultural identities in question*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Massey, D. 1998. The spatial construction of youth cultures, in T. Skelton & G. Valentine (reds.). *Cool places: Geographies of youth cultures*. Londen: Routledge.
- Massey, D. 2005. *For space*. Londen: Sage.
- Mauss, M. 1934. Les Techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32(3-4):48-57. Herdruk in *Mauss, Sociologie et anthropologie*. 1936. Parys: PUF.
- May, J. 1998. *Report prepared for the office of the Executive Deputy President and Inter-Ministerial Committee for poverty and inequality in South Africa, Summary Report* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.polity.org.za> [2011, 13 April].
- May, J. & Woolard, I. 2007. *Poverty Traps and Structural Poverty in South Africa – Reassessing the Evidence from Kwazulu-Natal* [Intyds]. Beskikbaar: www.chronicpoverty.org/resources/working_papers.htm [2012, 10 Junie].
- Maylam, P. & Edwards, I. (reds.). 1996. *The people's city: African life in twentieth-century Durban*. Pietermaritzburg: Universiteit van Natal Drukkery.

- Mbembe, A. 1985. *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique*. Parys: L'Harmattan.
- Mbembe, A. 1987. *Afrique Indocile*. Parys: L'Harmattan.
- Mbembe, A. 2004. *Aesthetics of Superfluity*. Duke University Press.
- McDowell, L. 2003. Workers, migrants, aliens or citizens? State constructions and discourses of identity among post-war European labour migrants in Britain. *Political Geography*, 22(3):863-886.
- McKinney, C. 2005. *Language, identity and (subverting) assimilation in a South African desegregated suburban school*. Voorlegging by konferensie van Suider-Afrikaanse Vereniging vir Vergelykende en Historiese Opvoedkunde (SACHES). Dar es Salaam. 16-19 September.
- McLaren, P. 1997. *Schooling as a ritual performance*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- McMillan, J. & Schumacher, S. 1993. *Research in education: A conceptual understanding*. New York: Harper Collins.
- McMillan, J. & Schumacher, S. 1997. *Research in education: A conceptual introduction*. 4de uitg. New York: Harper Collins.
- McMillan, J. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. 5de uitg. New York: Longman.
- McNay, L. 2000. *Gender and Agency: Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory*. Cambridge: Polity.
- McRobbie, A. & Nava, M. (reds.). 1984. *Gender and Generation*. Londen: Methuen.
- McRobbie, A. 1995. Recent Rhythms of Sex and Race in Popular Music. *Media, Culture and Society*, 17(2):323-331.
- Merriam, S. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meszaros, I. 2008. *The challenge and burden of historical time: Socialism in the twenty-first century*. New York: Monthly Review Press.
- Metcalfe, M. 1991. *Desegregating education in South Africa*. Johannesburg: Eenheid vir Onderwysbeleid, Universiteit van die Witwatersrand.
- Mills, C. 1959. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C. & Gale, T. 2010. *Schooling in Disadvantaged Communities: playing the Game from the back of the field*. Londen: Sage.

- Modell, J. 2000. How may Children's Development be seen Historically? *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7(1):81-106.
- Moll, L. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2):132-141.
- Moll, L., Tapia, J. & Whitmore, K. 1993. Living Knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking, in G. Salomon (red.). *Distributed cognitions*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press. 139-163.
- Molteno, F. 1991. The Historical Foundations of the Schooling of Black South Africans, in P. Kallaway (reds.). *Apartheid and Education: The Education of Black South Africans*. Johannesburg: Ravan Press.
- Moore, M. 1984. Categorising space: Urban-rural or core-periphery in Sri-Lanka, in M. Moore & J. Harris (reds.). *Development and the rural-urban divide*. Londen: Frank Cass & Company Limited.
- Moore, R. 2004. *Education and Society: issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity Press.
- Morrow, S., Panday, S. & Richter, L. 2005. *Young people in South Africa in 2005. Where we're at and where we're going*. Halfway House: Umsobomvu-jeugfonds.
- Moscovici, S. 1981. On social representations, in J. Forgas (red.). *Social cognition: perspective on everyday understanding*. Londen: Academic Press.
- Motala, E. & Pampallis, J. 2001. *Education and Equity: The Impact of State Policies on South African Education*. Heinemann Uitgewers.
- Mouly, G. 1970. *The Science of Educational Research*. 2de uitg. New York: Van Nostrand Reinhold Ltd.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouzelis, N. 1995. *Sociological Theory: What Went Wrong?* New York: Routledge.

- Murdoch, J. & Pratt, A. 1993. Rural Studies: modernism, postmodernism and the post rural. *Journal of Rural Studies*, 9(4):411-427.
- Mvimba, A. 2000. Children: Nonchalance for the Poor? *New Agenda*, 1:23-30.
- Myers, M.D. 1999. Investigating information systems with Ethnographic Research. *Communication of the Association for Information Systems*, 2(23):1-20.
- Nachmias, D. & Nachmias, C. 1981. *Research methods in the social sciences*. New York: St Martin's.
- Naidoo, K. 1992. The Politics of Youth Resistance in the 1980s: The Dilemmas of a Differentiated Durban. *Journal of Southern African Studies*, 18(1):206-236.
- Naidoo, J. 1996. *Racial integration of public schools in South Africa: A study on practices, attitudes and trends*. Durban: Eenheid vir Onderwysbeleid.
- Nash, R. 1999. Bourdieu, "Habitus", and Educational Research: is it all worth the candle? *British Journal Of Sociology of Education*, 20(2):176-187.
- Ndebele, N. 1995. Recovering Childhood: Children in South African National Reconstruction, in S. Stephens (red.). *Children and the Politics of Culture*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Nel, E. 1990. The spatial planning of racial residential segregation in East Londen, 1948-1973. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Nel, E. 1991. Racial segregation in East Londen, 1836-1948. *South African Geographical Journal*, 73(2):60-68.
- Nelson Mandela Stigting. 2005. *Emerging Voices: A Report on Education in SA Rural Communities*. Kaapstad: RGN Drukkery.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nespor, J. & Barber, L. 1996. *Abolishing marking systems*, in K. Watson, S. Modgil & C. Maodgil (reds.). *Educational Dillemas: Debate and Diversity*. Londen: Cassell Publishers. 495-465.

- Newby, H. 1986. Locality and rurality: The restructuring of rural social relations. *Regional Studies*, 20:209-215.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. 1989. *The construction zone: Working for cognitive change in schools*. Cambridge, Verenigde Koninkryk: Cambridge University Press.
- Ngwane, Z. 2001. "Real men reawaken their fathers' homesteads, the educated leave them in ruins". The politics of rural domestic production in post-apartheid rural South Africa. *Journal of Religion in Africa*, 31(4):402-426.
- Nieto, S. 1996. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 2de uitg. White Plains, New York: Longman.
- Nieuwenhuys, O. 1994. *Children's lifeworlds: Gender, welfare and labour in the developing world*. Londen: Routledge.
- Nolan, K. & Anyon, J. 2004. Learning to Do Time: Willis' Cultural Reproduction Model in an Era of Deindustrialization, Globalization, and the Mass Incarceration of People of Color, in N. Dolby, G. Dimitriadis & P. Willis (reds.). *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge. 133-149.
- Nowotny, H. 1981. Women in Public Life in Austria, in C. Epstein & R. Coser (reds.). *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites*. Londen: George Allen & Unwin.
- Ntsebeza, L. 1993. *Youth in urban African townships, 1945-1992: A case study of the East Londen townships*. MA-verhandeling. Durban: Universiteit van Natal.
- Ntshoe, I. 2009. Hidden and subtle effects of racism in law and school policy in post-apartheid South Africa. *Southern African Review of Education*, 15(2):85-104.
- Nussbaum, M. 2000. *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, S. 2004. City forms and writing the "now" in South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 30(4):731-748.
- Nuttall, S. 2009. *Entanglement*. Johannesburg: Wits University Press.

- Nuttall, S. & Mbembe, A. 2008. *Johannesburg the Elusive Metropolis*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Obikeze, D. & Mere, A. 1985. *Children and the Nigerian Civil War: A Study of the Rehabilitation Programme for war-displaced children*. Nsukka: University of Nigeria Press.
- Ojo, J. 1995. *Students' Unrest in Nigerian Universities: A legal and historical approach*. Ibadan: Spectrum.
- O'Reilly, K. 2009. *Key Concepts in Ethnography*. Londen: Sage.
- Panofsky, C. 2003. The relations of learning and student social class: Toward "re-socializing" sociocultural learning theory, in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & A. Miller (reds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paterson, A. & Kruss, G. 1998. Educational migration and its effects on access to schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 18(3):149-155.
- Peet, R. 2002. Ideology, discourse, and the geography of hegemony: From socialist to neoliberal development in post-apartheid South Africa. *Antipode*, 34:54-84.
- Pelser, E. 2008. *Learning to be lost: Youth crime in South Africa* [Intyds]. Beskikbaar: <http://lnw.creamermedia.co.za/articles/attachments/13570justice&crimeprevention.pdf> [2010, 22 November].
- Peters, M. 2009. Introduction: Governmentality, education and the end of neoliberalism?, in M.A. Peters, A.C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (reds.). *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peters, K. & Richards, P. 1998. Jeunes combattants parlant de la paix en Sierra Leone. *Cahiers d'Etudes Africaines*, 150(52):581-617.
- Pinnock, D. 1982a. *The Brotherhoods: Street gangs and state control in Cape Town*. Kaapstad: David Phillip.
- Pinnock, D. 1982b. *Towards an understanding of the structure, function and cause of gang formation in Cape Town*. MA-tesis. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

- Pirie, G. 1984a. Race zoning in South Africa: board, court, parliament, public. *Political Geography Quarterly*, 3(3):207-221.
- Pirie, G. 1984b. Ethno-linguistic zoning in South African black townships. *Area*, 16(4):291-298.
- Pirie, G. 1985. The transformation of Johannesburg's black western areas. *Journal of Urban History*, 11(4):387-410.
- Pirie, G. 1990. Racial segregation on public transport in South Africa, 1877-1989. Ongepubliseerde PhD-tesis. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand.
- Pitblado, J. & Pong, R. 1999. *Geographic distribution of physicians in Canada*. Sudbury: Centre for Rural and Northern Health Research, Laurentian University.
- Plank, D. & Sykes, G. 2003. Why school choice?, in D. Plank & G. Sykes (reds.). *School Choice in International Perspective*. New York: Teacher College Press. i-xviii.
- Plehwe, D., Walpen, B. & Neunhöffer, G. (reds.). 2006. *Neoliberal Hegemony – A Global Critique*. Londen: Routledge.
- Posel, D. 2003. The collection of national household survey data in South Africa (1993-1999): Rendering labour migration invisible. *Development Southern Africa*, 20(3):361-368.
- Posel, D. 2004. "Getting the nation talking about sex": Reflections on the discursive constitution of sexuality in South Africa since 1994. *Agenda*, 62:53-63.
- Postone, M., LiPuma, E. & Calhoun, C. (reds.). 1993. *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.
- Potter, J. & Litton, I. 1985. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 24(2):81-90.
- Punch, S. 2007. Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. *Children's Geographies*, 5(1):95-112.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

- Quaglia, R. & Cobb, C. 1996. Toward a theory of student aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3):127-132.
- Quaglia, R. & Perry, C. 1995. A Study of Underlying Variables Affecting Aspirations of Rural Adolescents. *Adolescence*, 30(117):233-243.
- Quantz, R. & O'Connor, T. 1988. Writing critical ethnography: Dialogue, multivoicedness, and carnival in cultural texts. *Educational Theory*, 38(1):95-109.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. & Wintersberger, H. (reds.). 1994. *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Ramphela, M. 2002. *Steering by the Stars. Being young in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg.
- Ramphela, M. 2008. *Laying ghosts to rest. Dilemmas of transformation in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg.
- Ramphela, M. 2012. Partnerships can help SA teaching. *The Star*, 4 Julie.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *Sociological Review*, 48(4):568-585.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4): 333-346.
- Reay, D. 2004. It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):431-444.
- Reay, D. 2005. Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5):911-928.
- Reay, D. 2009. Strangers in Paradise: Working class students in elite universities. *Sociology*, 43(6):1103-1121.
- Reay, D., David, M. & Ball, S. 2005. *Degrees of choice: Social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent, Engeland: Trentham.

- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S. 2001. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(4):855-874.
- Reese, L. 1992. Ecocultural factors influencing the academic success of young Latino students. Ongepubliseerde doktrale verhandeling. Los Angeles: Universiteit van Kalifornië.
- Reeves S., Kuper, A. & Hodges, B. 2008. Qualitative research methodologies: ethnography. *British Medical Journal*, 337:a1020.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996a. *The Constitution of the Republic of South Africa*, 1996. Wet 108 van 1996. Staatskoerant 378 (17678). 18 Desember. Pretoria. Staatsdrukkers.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996b. *South African Schools Act*. Wet 84 van 1996. Staatskoerant 377 (17579). 15 Desember. Kaapstad: Staatsdrukkers.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996c. *South African Human Rights Commission Act*. Wet 54 van 1994. Staatskoerant 377 (17579). 15 Desember. Kaapstad: Staatsdrukkers.
- Reynolds, P. 1990. Children of Tribulation: The Need to Heal and the Means to Heal War Trauma. *Africa*, 60(1):1-38.
- Reynolds, P. 1995. Youth and the Politics of Culture in South Africa, in S. Stephens (red.). *Children and the Politics of Culture*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Reynolds, P. 1996. *Traditional Healers and Childhood in Zimbabwe*. Athens, Ohio: Ohio University Press.
- Reynolds, T. 2007. Friendship networks, social capital and ethnic identity: Researching the perspectives of Caribbean young people in Britain. *Journal of Youth Studies*, 10(4):383-398.

- Richards, A. 1995. Rebellion in Liberia and Sierra Leone: A Crisis of Youth?, in O. Furley (red.). *Conflict in Africa*. Londen: Taurus Academic Press.
- Richards, A. 1996. *Fighting for the Rain Forest: War, Youth and Resources in Sierra Leone*. Oxford/Portsmouth, New Hampshire: James Currey/Heinemann.
- Richardson, K. 1986. Evidence for relational-coding in concept formation, and a note on the effects of feedback. *International Journal of Psychology*, 21(6):641-657.
- Richardson, L. 1995. Writing: a method of inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage. 516-529.
- Richter, L. 1994. Economic stress and its influence on the family and caretaking patterns, in A. Dawes & D. Donald (reds.). *Childhood and adversity*. Kaapstad: David Phillip. 28-50.
- Riesman, P. 1992. *First Find Yourself a Good Mother, The Construction of Self in Two African Communities*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Riessman, C. 1993. *Narrative analysis*. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Rist, R. 1970/2000. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70(3):257-301.
- Rizvi, F. 2004. The "lads" and the cultural topography of race, in N. Dolby & G. Dimitriadis (reds.). *Learning to labor in new times*. New York: Routledge. 83-94.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2009. *Globalizing educational policy*. Londen: Routledge.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: Social theory and global culture*. Londen: Sage Publications.
- Robinson, C. 2000. Creating space, creating self: street-frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth Studies*, 3(4):429-443.
- Robinson, J. 2002. Global and world cities: A view from off the map. *International Journal of Urban and Regional Research*, 26(3):531-554.

- Roitman, J. & Certeau, M. 2004. *Fiscal Disobedience: An Anthropology of Economic Regulation in Central Africa*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Roman, L. 1992. The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist approach, in M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (reds.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press. 555-594.
- Rosaldo, R. 1989. *Culture and truth*. Boston, Massachusetts: Beacon.
- Roux, A. 1975. Die Geskiedenis van Saldanha, St Helena en Dasseneiland, 1652-1806. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Ruben, B. 1989. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3):229-240.
- Ryan, J. & Heise, M. 2002. The political economy of school choice. *The Yale Law Journal*, 111(8):47-56.
- Saad-Filho, A. & Johnston, D. 2005. Introduction, in A. Saad-Filho & D. Johnston (reds.). *Neoliberalism – A Critical Reader*. Londen: Pluto Press. 1-6.
- Sadovnik, A. 2000. Schools, social class, and youth: A Bernsteinian analysis, in L. Weis (red.). *The Way Class Works*. Routledge. 315-329.
- Saldanhabaai Munisipaliteit. 2005. *Saldanha Bay Municipal Local Economic Development*. Interne publikasie.
- Sandberg, J. 2005. *How Do We Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches?* Queensland University Press.
- Sarason, S. 1996. *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Savenye, W. & Robinson, R.S. 2003. Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists, in D.H. Jonassen (red.). *Handbook of research on educational communications and technology*. 2de uitg [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.aect.org/edtech/39.pdf> [2010, 19 Mei]. 1045-1071.

- Sayed, Y. & Carrim, N. 1997. Democracy, participation and equity in educational governance. *South African Journal of Education*, 17(3):91-99.
- Sayed, Y. & Jansen, J. 2001. *Implementing Education Policies*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Sayed, Y. & Soudien, C. 2005. Decentralization and the Construction of Inclusive Education Policy in South Africa. *Compare*, 35(2):115-125.
- Sayer, A. 1989. The "new" regional geography and the problems of narrative. *Society and Space*, 7(3):253-276.
- Scheper-Hughes, N. & Sargent, C. (reds.). 1998. *Small Wars: The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley, Kalifornië: University of California Press.
- Scheurich, J. 1995. A postmodernist critique of research interviewing. *Qualitative Studies in Education*, 8(3):239-252.
- Schirato, T. & Webb, J. 2003. Bourdieu's concept of reflexivity as metaliteracy. *Cultural Studies*, 17(3/4):539-552.
- Schutz, A. 1945. On Multiple Realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4):533-576.
- Schutz, A. 1953. Die Phänomenologie und die fundamente der Wissenschaften. (Ideas III by Edmund Husserl: A Review). *Philosophy and Phenomenological Research*, 13(4):506-514.
- Schutz, A. 1972. *The Phenomenology of the Social World*. Londen: Heinemann.
- Schwandt, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage. 118-137.
- Seekings, J. 1993. *Heroes or villains? Youth politics in the 1980s*. Johannesburg: Ravan Press.
- Seekings, J. 1995. Media representations of "youth" and the South African transition, 1989-1994. *South African Sociological Review*, 7(2):25-42.
- Seekings, J. 1996. The "lost generation": South Africa's "youth problem" in the early 1990s. *Transformation*, 29:103-125.
- Sekete, P., Shilubane, M. & Badiri, M. 2001. *Deracialisation and Migration of Learners in South African schools*. Pretoria: RGN Drukkery.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

- Seroto, J. 2004. *The impact of South African legislation (1948-2004) on black education in rural areas: A historical perspective*. PhD-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.
- Shakya, Y. & Rankin, K. 2008. The Politics of Subversion in Development Practice: An Exploration of Microfinance in Nepal and Vietnam. *Journal of Development Studies*, 44(8):1214-1235.
- Sharp, L. 1990. Possessed and Dispossessed Youth: Spirit Possession of Children in Northwest Madagascar. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 14(3):339-364.
- Sharp, L. 1995. Playboy Princely Spirits of Madagascar: Possession as Youthful Commentary and Social Critique. *Anthropological Quarterly*, 68(2):75-88.
- Shipman, M. 1997. *The Limitations of Social Research*. Londen & New York: Longman.
- Silverman, D. 1993. *"Beginning Research". Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Londen: Sage Publications.
- Silverman, D. 2003. *Ethnography and Observation: Interpreting qualitative data*. Londen: Sage.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. 3de uitg. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. 2010. *Doing Qualitative Research*. Londen: SAGE Publication Ltd.
- Simkins, C. 1986. Household Composition and Structure in South Africa, in S. Burman & P. Reynolds (reds.). *Growing Up in a Divided Society: The Contexts of Childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
- Simone, A. 2008. People as Infrastructure, in S. Nuttall & A. Mbembe (reds.). *Johannesburg The Elusive Metropolis*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Singleton, R., Straits, B., Straits, M. & McAllister, R. 1988. *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.
- Slabbert, F., Malan, C., Marais, H., Olivier, J. & Riordan, R. (reds.). 1994. *Youth in the New South Africa - towards policy formulation*. Pretoria: RGN.
- Smith, B. 2003. Can Qualitative Research Inform Policy Implementation? Evidence and Arguments from a Developing Country Context. *Qualitative Social*

- Research* [Elektronies], 4(3):6. Beskikbaar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030363> [2011, 12 Februarie].
- Smith, D. 1987. *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, D. 1991. *Uneven Development; Nature, Capital and the Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Smith, M. 2001. *Transnational Urbanism: Locating Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Smith, M. 2005. Transnational urbanism revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(2):235-244.
- Smith, R. 1984. *Rural education: Clearing the undergrowth*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Smith, M. & Martin, S. 1997. Parent involvement in a program for rural youth at risk: An exploratory study. *Rural Educator*, 19(2):15-29.
- Soudien, C. 1996. *Apartheid's Children: Student Narratives of the Relationship Between Experiences in Schools and Perceptions of Racial Identity in South Africa*. PhD-verhandeling. Buffalo: Staatsuniversiteit van New York.
- Soudien, C. 2001. Certainty and ambiguity in youth identities in South Africa: discourses in transition. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(3):311-326.
- Soudien, C. 2004. "Constituting the Class": An analysis of the process of 'integration' in South African schools, in L. Chisholm (red.). *Changing Class: Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Kaapstad: RGN Drukkery. 89-113.
- Soudien, C. 2007. *Youth Identity in Contemporary South Africa: Race, Culture and Schooling*. Claremont: New Africa Books.
- Soudien, C. & Sayed, Y. 2003. Integrating South African school: Some preliminary findings. *IDS Bulletin*, 34(1):29-42.
- Soudien, C. & Sayed, Y. 2004. A new racial state? Exclusion and Inclusion in education policy and practice in South Africa. *Perspectives in Education*, 22(4):101-115.

- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. 2004. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1):3-34.
- Stake, R. 2005. Qualitative case studies, in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (reds.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3de uitg. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage. 443-466.
- Stanton-Salazar, R. 2001. *Manufacturing hope and despair: the school and kin support networks of US-Mexican youth*. New York: Teachers College Press.
- Stanton-Salazar, R. & Spina, S. 2000. The network orientations of highly resilient urban minority youth: A network-analytic account of minority socialization and its educational implications. *Urban Review*, 32(3):227-261.
- Statistiek Suid-Afrika (Stats SA). 2001a. *South African Census* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.statssa.gov.za> [2011, 23 April].
- Stats SA. 2001b. *A Discussion Note: Constructing Comparable Household Survey data for the Analysis of Poverty in South Africa (1995 – 2000)* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.statssa.gov.za> [2011, 9 Julie].
- Stats SA. 2009. *Quarterly Labour Force Survey (QLFS), Quarter 3*.
- Steinberg, J. 2005. *The Number: One man's search for identity in the Cape underworld and prison gangs*. Johannesburg: Jonathan Ball Publishers.
- Stevens, G. & Lockhat, R. 1997. Coca-Cola Kids - Reflections on Black Adolescent Identity Development in Post-Apartheid South Africa. *South African Journal of Psychology*, 27(4):250-255.
- Straker, G. 1992. *Faces in the revolution: The psychological effects of violence on township youth in South Africa*. Kaapstad: David Philip.
- Suarez-Orozco, M. 1987. The Treatment of Children in the Dirty War Ideology, State Terrorism, and the Abuse of Children in Argentina, in N. Scheper-Hughes (red.). *Child Survival*. Dordrecht: Kluwer.
- Swanson, K. 2009. *Beginning as a Path to Progress: Indegenous Women and Children and the Struggle for Ecuador's Urban Spaces*. Atlanta, Georgia: University of Georgia Press.

- Swartz, D. 1998. *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swartz, S. 2009. *Ikasi: The Moral Ecology of South Africa's Township Youth*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.
- Taulabor, C. 1995. Jeunes violence et democratization au Togo. *Afrique Contemporaine*, 180:116-125.
- Taylor, N. & Vinjevold, P. 1999. *Getting Learning Right: Report of the President's Education Initiative Research Project*. Johannesburg: Gesamentlike Onderwysrust.
- Tayob, A. 1995. *Islamic Resurgence in South Africa: The Muslim Youth Movement*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad Drukkery.
- Teese, R. & Polesel, J. 2003. *Undemocratic Schooling: Equity and equality in mass secondary education in Australia*. Sydney: Allen & Unwin.
- Thomas, N. 2000. *Children, Family and the State: Decisionmaking and Child Participation*. Basingstoke: Macmillan.
- Thomson, P. 2002. *Schooling the Rustbelt Kids: Making the difference in changing times*. Sydney: Allen & Unwin.
- Thomson, P. 2008. *Doing visual research with children and young people*. Oxon: Routledge.
- Thomson, P. 2010. Field, in M. Grenfell (red.). *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Thornton, R. 1988a. The Rhetoric of Ethnographic Holism. *Cultural Anthropology*, 3(3):285-303.
- Thornton, R. 1988b. Culture: A contemporary definition, in E. Boonzaaier & J. Sharp (reds.). *South African keywords: The uses and abuses of political concepts*. Kaapstad: David Phillip.
- Thornton, S. 1996. *Club cultures: music, media, and subcultural capital*. Hanover & Londen: Wesleyan University Press.

- Thorsen, D. & Lie, A. 2006. *What is Neoliberalism?* Oslo: Departement Politieke Wetenskap, Universiteit van Oslo.
- Thrift, N. 1986. Little games and big stories: accounting for the practice of personality and politics in the 1945 general election, in K. Hoggart & E. Kofman (reds.). *Politics, geography and social stratification*. Londen: Croom Helm.
- Tierney, J. 1982. Race, Colonialism and Migration, in J. Tierney, P. Dickinson & M. Syer (reds.). *Race, Migration and Schooling*. East Sussex: Holt, Rinehart & Winston.
- Tikly, L. & Mabogoane, T. 1997. Marketisation as a strategy for desegregation and redress: The case of historically white schools in South Africa. *International Review of Education*, 43(2-3):159-178.
- Tobin, F. 2001. *Negotiating the Ambivalent Construction of "Coloured" Identity in Relation to the Work of Malika Ndlovu and the Cape Town-Based Black Women's Writers Collective (WEAVE)*. MA-verhandeling. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Toungara, J. 1995. Generational Tensions in the Parti Democratique de Cote d'Ivoire. *African Studies Review*, 38(2):11-38.
- Touraine, A. 2001. *Beyond Neoliberalism*. Cambridge: Polity.
- Tranter, D. 2006. Becoming self-conscious: Exploring habitus. Ongepubliseerde referaat gelewer by die konferensie van die Australiese Vereniging vir Navorsing in Onderwys (AARE). Universiteit van Adelaide, Australië. Desember.
- Urry, J. 2000a. Mobile sociology. *British Journal of Sociology*, 51(1):185-203.
- Urry, J. 2000b. *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. Londen: Routledge.
- Valenzuela, A. 1999. *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. New York: SUNY Press.

- Vally, S. & Dalamba, Y. 1999. *Racism, racial intergration and desegregation in South African public secondary schools*. Pretoria: Suid-Afrikaanse Menseregtekommissie.
- Van Kessel, I. 2000. *Beyond our wildest dreams: The United Democratic Front and the transformation of South Africa*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Van Zyl Slabbert, F., Malan, C., Marais, H., Olivier, J. & Riordan, R. (reds.). 1994. *Youth in the new South Africa: Towards policy formulation*. Pretoria: RGN Uitgewers.
- Vandeyar, S. 2007. Shifting Selves: The emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Educational Development*, 28(3):286-299.
- Verenigde Nasies. 1959. *Declaration of the Rights of a Child* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/child.asp> [2011, 12 Mei].
- Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (UNESCO). *Social and Human Sciences* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/> [2012, 9 Augustus].
- Verenigde State Landelike Beleidsnavorsingsinstituut (USRPRI). 1999. *Rural policy context, defining rural: definitions of rural areas in the United States* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.rural.org/define/rural> [2011, 17 Mei].
- Vincent, L. 2008. The limitations of “inter-racial contact”: Stories from young South Africa. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8):1426-1451.
- Visagie, C. 2005. *Die impak van onderwysers se identiteitsbasis op hul ontvang en implementering van Kurrikulum 2005 in sekere afgeleë skole in die Wes-Kaap (The impact of teachers' identity on their reception and implementation of Curriculum 2005 in selected remote schools in the Western Cape)*. PhD-tesis. Bellville: Universiteit van Wes-Kaapland.
- Wacquant, L. 1993. Bourdieu in America: Notes on the transatlantic importation of social theory, in C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone. *Bourdieu: Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press. 235-262.
- Walberg, H. & Greenberg, R. 1996. Youth Realities and Aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3):178-180.

- Walker, M. 2006. Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2):163-185.
- Wasserman, H. & Jacobs, S. (reds.). 2003. *Shifting Selves: Postapartheid essays on Mass Media, Culture and Identity*. Kaapstad: Kwela.
- Watkins, C. 2005. Representations of Space, Spatial Practices and Spaces of Representation: An Application of Lefebvre's Spatial Triad. *Culture and Organization*, 11(3):209-220.
- Watson, R. 2012. *Die rol-identifisering van onderwysers by 'n werkersklas skool*. MEd-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Weber, M. 1947. *The Theory of Social and Economic Organisation*. New York: Oxford University Press.
- Wes-Kaapse Provinsiale Tesourie. 2011. *Annual Report* [Intyds]. Beskikbaar: http://www.capegateway.gov.za/eng/your_gov/398/pubs/annual_reports/ [2012, 23 November].
- Whiteford, A. & McGarth, M. 1994. *The distribution of income in South Africa*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Whitty, G. 2002. *Making sense of education policy: studies in the sociology and politics of education*. Londen: Paul Chapman.
- Willis, J. 2007. *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Willis, P. 1977. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farmborough, Hants: Saxon House Press.
- Willis, P. 2000. *Manifesto for Ethnography*. Sage Publications.
- Willis, P. 2004. Twenty-five years on: old book, new times, in N. Dolby & G. Dimitriadis (reds.). *Learning to labor in new times*. New York: Routledge. 144-168.
- Willis, P. 2005. Afterword: Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School, in C. McCarthy, W. Crichlow, G. Dimitriadis & N. Dolby (reds.). *Race, Identity, and Representation in Education*. 2de uitg. New York: Routledge.
- Willits, F. & Bealer, R. 1967. An evaluation of a composite definition of rurality. *Rural Sociology*, 32(2):164-177.

- Wilson, F. & Ramphele, M. 1989. *Uprooting poverty: the South African challenge. Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa*. Kaapstad: David Phillip.
- Woods, P. 1992. Symbolic interactionism: Theory and method, in M.D. LeCompte, W.L. Millroy & J. Preissle (reds.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press. 337-405.
- Woolmer, S. & Fleisch, B. 2006. South Africa's unintended experiment in school choice: How the National Education Policy Act, the South Africa Schools Act and the Employment of Educators Act create the enabling conditions for quasi-markets in schools. *Education and the Law*, 18(1):31-75.
- Wren, D. 1999. School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135):593-596.
- Wyness, M. 1999. Childhood, Agency and Educational Reform. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 6(3):353-368.
- Yin, R. 2003. *Case study research design and methods*. 2de uitg. Thousand Oaks/Londen/Nieu-Delhi: Sage Publications.
- Yon, D. 2000. *Elusive culture: Schooling, race, and identity in global times*. Albany: SUNY Press.
- Yosso, J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69-91.
- Youdell, D. 2004. Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: The bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. *Journal of Education Policy*, 19(1):407-431.
- Zipin, L. 2005. *The pedagogical challenge: Facing the aporetic madness of social justice* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.aare.edu.au/05pap/zip05584.pdf> [2012, 2 April].

BYLAE A



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

INLIGTINGSTUK EN INWILLIGINGSVORM VIR LEERDERS



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: Hoe beïnvloed jeugdiges se skoolgebaseerde habitus op 'n plattelandse dorp hul navigerings-en

**wordingsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte. 'n
Etnografiese studie van vyf Graad 11 leerders**

NAVORSER(S): J. P. JOORST

**ADRES: Seesig Singel 10
Vredenburg
7380**

**KONTAKNOMMER: (H): 022- 7191178
(C): 0832907628
(Epos): jpjoorst@telkomsa.net**

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of -studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Die doel van hierdie studie is om te verken en te bepaal hoe jeugdige se skoolgebaseerde habitus op 'n plattelandse dorp hul navigerings-en wordingsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

Jy word gekies as 'n moontlike deelnemer tot die studie omdat hierdie studie primêr fokus op leerders binne 'n werkersklas woonbuurt en die invloed wat hul skoolhabitus het op hul navigerings-en wordingsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte beïnvloed.

Wie doen die navorsing?

Hiedie is 'n privaatstudie van **Jerome Joorst** in die departement **Opvoedkundige Beleids Studies** by die **Stellenbosch Universiteit**. Hierdie studie fokus op leerders se sosialisering prosesse soos bv. waar hulle woon, met wie hulle woon, skool sosialisering prosesse en gemeenskaps – gebaseerde invloede as 'n faktor in verhouding tot hul navigerings-en wordingsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Ek sal gebruik maak van deelnemer observasies om data te bekom en op te teken. **Deelnemer observasies** is die waarneming van 'n sosiale gebeurtenis, die gebeurtenis wat vooraf gebeur en dit wat daarna volg asook die verduideliking van die betekenis deur deelnemers voor, gedurende en na die gebeurtenis.

Indiepte semi – gestruktureerde onderhoude sal uitgevoer word met leerders om 'n dieper begrip te verkry waarom mense sekere persepsies huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot sekere besluite kom. Elke onderhoud sal tussen 30 – 40 minute duur en sal opgeneem word vir verifikasie en analise. Dit sal opgevolg word deur 'n tweede stel van in diepte gestruktureerde onderhoude om verdere dieperliggende begrip te verkry waarom mense sekere sienings huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot gevolgtrekkings kom. Individuele onderhoude sal na skool en gedurende naweke uitgevoer word (by die skool) met 5 leerders individueel gedurende November en Desember 2011. Gedurende Desember 2011 sal onderhoude ook by die huise van die leerders uitgevoer word. Leerders sal ook gevra word om narratiewe weergawes in die vorm van dagboek-inskrywings te bied van hul ervarings en interpretasies. Veldnotas van observasies sal bygehou word wat daarop gemik is om te bepaal wat leerders se persepsies van hulself binne die konteks van hul gemeenskappe is en hoe die invloede van hul huise, gemeenskap en skool hul habitus vorm.

Kan enigiets fout gaan?

Daar is geen risiko's en ongemaklikhede omtrent die studie nie. Indien hierdie effekte ervaar word kan jy ter enige tyd vanaf die studie onttrek.

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Ek hoop dat hierdie studie mag meewerk dat leerders strategieë en middele sal kan uitwerk om te midde van hierdie gemeenskaps–gebaseerde dinamika nog steeds positiewe persepsies t.o.v. hul moontlike toekoms te vorm. Met hierdie studie wil ek ook poog om

maniere te vind van hoe die skool en die gemeenskap mekaar kan ondersteun met betrekking tot hierdie dinamika in die vorming van leerders se skoolhabitus.

Sal enigiemand weet ek neem deel?



Alle aspekte in navorsing sal as vertroulik en privaat beskou word. Onder geen omstandighede sal enige student se naam gemeld word nie.

Met wie kan ek oor die studie praat?

Indien u enige vrae of bedenkinge het omtrent die studie voel asseblief vry om my, Jerome Joorst te kontak by : 0832907628 / 022 – 719 1178 of e-pos: jpjoorst@telkomsa.net Navrae kan ook gerig word aan my studieleier Prof. Aslam Fataar by die Universiteit van

Stellenbosch by: 079300843 of e-mail: aftaar@sun.ac.za. – kantoor no. 3029, Hoof; Department Opvoedkundige Beleidsstudies; Fakulteit OPvoedkunde; Stellenbosch Universiteit, GC Cillie Gebou, Matieland, 001]

Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Indien jy vrywilliglik deel is van die studie, kan u ter enige tyd daarvan ontrek sonder enige nagevolge. Jy mag jouself weerhou om sommige vrae te beantwoord en nog steeds betrokke bly by die studie. Die navorser kan jou ook onttrek vanaf die studie indien omstandighede dit vereis.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

☐ JA☐ NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

☐ JA☐ NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

Handtekening van kind

Datum

Bylae B



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

MAGTIGING VANAF OUER DAT SY/HAAR KIND MAG DEELNEEM AAN DIE STUDIE

NAVORSINGSTITEL: 'n Etnografiese studie oor die skoolhabitus van plattelandse jeugdiges in 'n plattelandse dorp.

Hoofnavorser: Jerome Paul Joorst

Ek,(volle naam in drukskrif) gee hiermee toestemming aan die navorser om onderhoude te voer met my seun/dogter vir die doel van dataversameling by wyse van video- en bandopnames. Toestemming om hierdie opnames te doen was gevra en ek is bewus daarvan dat ek sodanige toestemming mag weier.

Ek verstaan dat deelname vrywilliglik is, dat **my kind** mag weier om van-of al die vrae te beantwoord wat hom/haar ongemaklik laat. Ek het die reg om my kind se deelname aan hierdie studie ter eniger tyd te onttrek. Informasie wat ingewin word uit hierdie studie sal met konfidensialiteit hanteer word en skuilname sal gebruik word om my kind se identiteit te beskerm.

Ek is versekerd dat die data wat versamel word slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik sal word en dat my kind se deelname geen risikos inhou nie. Ek is ook ingelig dat die data (op video en band) wat van my kind bekom is, veilig bewaar sal word in 'n kluis vir 'n minimum van vyftien jaar waarna dit dan vernietig sal word.

Ek verstaan dat my kind se deelname aan hierdie studie onderhewig is aan die riglyne soos hierbo uitgesit.

Deur hierdie vorm te voltooi, staan ek dus **toestemming toe vir my kind se vrywillige deelname** aan hierdie studie.

Geteken: op hierdie dag van

..... te

Bylae C



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

INWILLIGING/TOESTEMMING VANAF OUER OM DEEL TE NEEM AAN DIE STUDIE

NAVORSINGSTITEL: 'n Etnografiese studie oor die skoolhabitus van plattelandse jeugdiges in 'n plattelandse dorp.

Hoofnavorser: Jerome Paul Joorst

Ek,(volle naam in drukskrif) gee hiermee toestemming aan die navorser om onderhoude te voer met my seun/dogter vir die doel van dataversameling by wyse van video- en bandopnames. Toestemming om hierdie opnames te doen was gevra en ek is bewus daarvan dat ek sodanige toestemming mag weier.

Ek verstaan dat deelname vrywilliglik is, dat ek mag weier om van-of al die vrae te beantwoord wat hom/haar ongemaklik laat. Ek het die reg om my deelname aan hierdie studie ter eniger tyd te onttrek. Informasie wat ingewin word uit hierdie studie sal met konfidensialiteit hanteer word en skuilname sal gebruik word om my identiteit te beskerm.

Ek is versekerd dat die data wat versamel word slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik sal word en dat my deelname geen risikos inhou nie. Ek is ook ingelig dat die data (op video en band) wat van my bekom is, veilig bewaar sal word in 'n kluis vir 'n minimum van vyftien jaar waarna dit dan vernietig sal word.

Ek verstaan ook dat my deelname aan hierdie studie onderhewig is aan die riglyne soos hierbo uitgesit.

Deur hierdie vorm te voltooi, staan ek dus **toestemming toe vir my vrywillige deelname** aan hierdie studie.

Geteken: op hierdie dag van

..... te

BYLAE D



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**INWILLIGING/TOESTEMMING VANAF OPVOEDER OM DEEL TE NEEM AAN
DIE STUDIE**

NAVORSINGSTITEL: 'n Etnografiese studie oor die skoolhabitus van plattelandse jeugdiges in 'n plattelandse dorp.

Hoofnavorser: Jerome Paul Joorst

Ek,(volle naam in drukskrif) gee hiermee toestemming aan die navorser om onderhoude met my te voer vir die doel van dataversameling by wyse van video- en bandopnames. Toestemming om hierdie opnames te doen was gevra en ek is bewus daarvan dat ek sodanige toestemming mag weier.

Ek verstaan dat deelname vrywilliglik is, dat ek mag weier om van-of al die vrae te beantwoord wat my tot ongemaklikheid stem. Ek het die reg om my deelname aan hierdie studie ter eniger tyd te onttrek. Informasie wat ingewin word uit hierdie studie sal met konfidensialiteit hanteer word en skuilname sal gebruik word om my identiteit te beskerm.

Ek is versekerd dat die data wat versamel word slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik sal word en dat my deelname geen risikos inhou nie. Ek is ook ingelig dat die data (op video en band) wat van my bekom is, veilig bewaar sal word in 'n kluis vir 'n minimum van vyftien jaar waarna dit dan vernietig sal word.

Deur hierdie vorm te voltooi, staan ek dus **toestemming toe vir my vrywillige deelname** aan hierdie studie.

Geteken: op hierdie dag van

..... te

BYLAE E



WES-KAAP Onderwysdepartement

Provinsiale Regering van die Wes-Kaap

DIREKTO RAAT: NAVORSING

drwyngaard@pawc.gov.za
tel: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak X9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20110503-0006

NAVRAE: Dr A.T. Wyngaard

Mnr Jerome Joorst
Seesig Crescent 10
Vredenburg

Beste Mnr Jerome Joorst

NAVORSINGSVOORSTEL: JEUGDIGES SE SKOOLHABITUS OP 'N PLATTELANDSE DORP

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reelings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **19 Januarie 2012 tot 30 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.
Die wynga

Getekent: Audrey T. Wyngaard
vir: HOOF: ONDERWYS
DATUM: 04 Oktober 2011

MELO ASSEBLIEF VERWYSINGSNUMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE DUTY REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NUTHA DIBHAT E. INOMMIDHO ZENALA FIDHO KUTHE YINKU LUBAL ELWANI

GRAND CENTRAL TOWERS, LAUR PARLIAMENT STRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WTT: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM/CALL CENTRE

INDIENSNOMING- EN SALAARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎0800 45 46 47



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennis en volk • your knowledge partner

Approval Notice New Application

22-Nov-2011
JOORST, Jerome Paul

Protocol #: HS586/2011

Title: Jeugdiges se skoolhabitus op 'n plattelandse dorp

Dear Mr Jerome JOORST,

The New Application received on 18-Jul-2011, was reviewed by Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Committee Review procedures on 28-Jul-2011 and has been approved.
Please note the following information about your approved research protocol:

Protocol Approval Period: 28-Jul-2011 - 27-Jul-2012

Present Committee Members:

Fouche, Magdalena MG
Van Wyk, Berte B
De Villiers, Mare MRH
Hartingh, Johannes JP
Thesmar, Christoffel CH
Theron, Carl CC
Somhlaba, Ncebazakhe NZ
Bitzer, Elias EM
Engelbrecht, Sidney SF
Van Zyl, Gerhard Mkhonto
Van der Walt, Nicolene N

Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research.

You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (HS586/2011)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

After Ethical Review:

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.
The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) number REC-050411-032.

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).



ONDERHOUD SKEDULE VIR INDIWIDUELE LEERDERS TYDENS SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

1. HUISLIKE INVLOEDE OP JEUGDIGES SE OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES

- 1.1 Hoe voel jy oor jou gesinslewe?
- 1.2 Watter invloed het jou gesin op jou suksesse?
- 1.3 Na wie in jou gesin keer jy die meeste in tye van nood? Verduidelik waarom.
- 1.4 Wat doen jy en jou gesin vir ontspanning?
- 1.5 Watter rol speel boeke in jul huisgesin?
- 1.6 Watter boek het jy onlangs gelees?
- 1.7 Hoe gereeld besoek jul gesin die teater vir opvoerings/toneelstukke?
- 1.8 Hoe bly jy in verbinding met familie en vriende?
- 1.9 Van watter vorm van vervoer maak jy en jou gesin hoofsaaklik gebruik om oor die weg te kom?
- 1.10 Hoe gereeld gaan jou gesin op vakansie?
- 1.11 Beskryf 'n tipiese skooldag in jul gesin.
- 1.12 Watter soort ondersteuning kry jy van jou ouers in terme van jou skoolwerk?
- 1.13 Hoe beïnvloed jou huisgesin die vorming van jou:
 - 1.14 Waardes?
 - 1.15 Smaak?
 - 1.16 Begrip van jouself?
 - 1.17 Verhoudings met ander?
- 1.18 Watter rol (indien enige) speel die kerk of geestelikheid in jou suksesse?

2. BINNE- SKOOL- INVLOEDE OP JEUGDIGES SE OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES

- 2.1 Beskryf jou skool in vergelyking met ander hoërskole in die omgewing in terme van:
- 2.2 Skoolfonds per jaar
- 2.3 Geriewe
- 2.4 Slaagsyfers per jaar
- 2.5 Watter beroep wil jy na skool beoefen?
- 2.6 Watter rol speel (jou) skool in die nastrewing van jou lewensdoelwitte?
- 2.7 Beskryf die invloed wat opvoeders op jou skolastiese vordering het.
- 2.8 Beskryf die invloed wat mede-leerders op jou opvoedkundige vooruitgang het.
- 2.9 Watter tipe ondersteuning bied jou skool jou in terme van skoolwerk?
- 2.10 Hoe beïnvloed jou skool die vorming van jou:
- 2.11 Waardes?
- 2.12 Smaak?
- 2.13 Begrip van jouself?
- 2.14 Verhoudings met ander?

3. INVLOED VAN PLATTELANDSE MILEU OP JEUGDIGES SE OPVOEDKUNDIGE ASPIRASIES

- 3.1 Beskryf die buurt waarin julle woon [ryk, middelklas, arm]. Motiveer.
- 3.2 Aan watter ontspannings/rekreasie-aktiwiteite neem jy en jou vriende deel?
- 3.3 Gee 'n beskrywing van hoe jy jou tyd verwyd oor 'n tipiese naweek.
- 3.4 Hoe beïnvloed jou gemeenskap die vorming van jou:
- 3.5 Waardes?
- 3.6 Smaak?
- 3.7 Begrip van jouself?
- 3.8 Verhoudings met ander?
- 3.9 Watter globale tendense is waarneembaar in jou dorp?
- 3.10 Hoe beïnvloed hierdie globale tendense jongmense in jou dorp?
- 3.11 Watter ondersteuning bied jou dorp vir jou in terme van:

- 3.12 Toekomstige werkseleenthede vir jongmense
- 3.13 Hantering van sosiaal-maatskaplike probleme (misdaad, dwelms, tiener swangerskappe, ens)
- 3.14 Modernisasie (internet, rekenaar-tegnologie, entrepreneurskap) te hanteer.

4. DIE AARD VAN AANPASSINGS WAT LEERDERS MAAK OM HUL OPVOEDKUNDIGE DOELWITTE TE VERWESENLIK

- 4.1 Beskryf jou vordering op skool tot nou toe.
- 4.2 Beskryf die innerlike faktore wat jou die motivering gee om gefokus te bly op jou opvoedkundige doelwitte.
- 4.3 Is daar 'n verband tussen jou huislike omstandighede en jou strewe om opvoedkundige behaal? Indien sukses te wel, beskryf dit.
- 4.4 Het globale tendense 'n invloed op jou opvoedkundige aspirasies? Indien wel, beskryf dit.
- 4.5 Watter fisiese/liggaamlike aanpassings (indien enige) moet jy maak ten einde suksesvol te wees in jou skoolwerk?
- 4.6 Watter persoonlike aanpassings (indien enige) moet jy maak ten einde suksesvol te wees op skool?
- 4.7 Indien jy 'n keuse gehad het, sou jy eerder 'n skool in die stad verkies bo 'n skool op die platteland? Motiveer.
- 4.8 Oor watter interne vaardighede beskik jy wat jou in staat stel om aanpassings suksesvol te kan maak?